

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**POROZUMĚNÍ TEXTU U ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU
– HLASITÉ ČTENÍ VERSUS POSLECH**

*TEXT COMPREHENSION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS
– ORAL READING VS LISTENING COMPREHENSION*

Bc. Adéla Kubíková

Vedoucí práce: PhDr. Klára Špačková, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

2018

PROHLÁŠENÍ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Porozumění textu u žáků mladšího školního věku – hlasité čtení versus poslech potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce PhDr. Kláry Špačkové, Ph.D. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych v první řadě poděkovala PhDr. Kláře Špačkové, Ph.D. za odborné vedení, přínosné rady a za vždy ochotnou pomoc při zpracování diplomové práce. Poděkování patří také všem zúčastněným žákům ze čtvrtých tříd a jejich rodičům, bez kterých by nemohla tato práce vzniknout.

ANOTACE

Mezi hlavní cíle předložené diplomové práce patří zmapování úrovně porozumění narativního textu u žáků čtvrtých ročníků ZŠ s typickým vývojem čtenářských dovedností. Práce se zabývá porozuměním textu v případě poslechu a hlasitého čtení.

Diplomová práce je tradičně rozdělena na část teoretickou a empirickou. V první části práce jsou představena teoretická východiska výzkumné problematiky porozumění čtenému a naslouchanému textu. Pozornost je zaměřena především na oblast poslechu a hlasitého čtení s porozuměním včetně shrnutí současného stavu poznání o vzájemném vztahu mezi oběma dovednostmi v zahraničních i českých studiích, dále je pozornost věnovaná diagnostice čtení a předpokladům, které se do čtenářského porozumění promítají.

V empirické části jsou porovnávány závěry z vlastního výzkumného šetření, kterého se účastnilo 40 žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou čtení, s výsledky tříletého výzkumného projektu GAČR Porozumění čtenému - typický vývoj a jeho rizika kde jsou zohledněny výsledky 59 žáků ze čtvrtých tříd vyučovaných rovněž analyticko-syntetickou metodou. Kromě úrovně porozumění z hlediska poslechu a hlasitého čtení je sledována také úroveň základních jazykových dovedností.

KLÍČOVÁ SLOVA

Poslech s porozuměním, hlasité čtení s porozuměním, porozumění textu, mladší školní věk, základní jazykové dovednosti

ANNOTATION

The main aim of the thesis are the mapping the level of understanding narrative text for student of fifth grade primary school with the typical development of reading skills. The thesis deal with the relationship between listening comprehension and reading comprehension.

The thesis is traditionally divided into a theoretical and empirical part. The first part of the thesis presents the theoretical background research problems of comprehension the text. Attention is focused mainly on the domain of listening comprehension and reading comprehension, including a summary of the current state of knowledge about the relationship between both skills in foreign and Czech studies, as well as the diagnostics of reading and prerequisites that are reflected on the comprehensions the text.

In the practical part are conclusions expected on its own research, which was attended by 40 students taught by the analytic-synthetic method of reading, are compared with the results of the three year research project GAČR – Reading comprehension - typical development and its risks, where attended 59 students of fifth grade primary school taught by the same reading method. In addition to comprehension level will be monitored by level of basic language skills.

KEY WORDS

Listening comprehension, oral reading comprehension, text comprehension, primary school students, basic language skills

OBSAH

I. TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD	8
1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A ČTENÍ	9
1.1 Gramotnost	9
1.2 Čtenářská gramotnost	10
1.3 Dekódovací schopnosti	11
1.4 Vliv ortografie na dekodovací schopnosti	11
1.5 Čtenářské dovednosti	14
2 POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU	15
2.1 Porozumění textu a jeho úskalí	15
2.2 Jednoduchý model čtení	16
2.3 Předpoklady k porozumění textu	18
2.4 Příčiny selhání v porozumění textu	19
3 HLASITÉ ČTENÍ A POSLECH S POROZUMĚNÍM	20
3.1 Vymezení hlasitého čtení a poslechu s porozuměním	20
3.2 Rozdíl mezi čtením a poslechem	21
3.3 Vliv hlasitého čtení a poslechu na porozumění textu	22
3.3.1 Zahraniční studie	22
3.3.2 České studie	26
4 DIAGNOSTIKA ČTENÍ A POSLECHU S POROZUMĚNÍM	28
4.1 Testy porozumění čtenému	28
4.1.1 Doplnovací test	29
4.1.2 Test s otevřenými nebo uzavřenými otázkami	29
4.1.3 Verifikace vět	30
4.2 Testy poslechového porozumění	31
4.3 Nově vytvořené testy porozumění	32
4.3.1 Poslech s porozuměním	33

4.3.2	Hlasité čtení s porozuměním	33
4.3.3	Tiché čtení s porozuměním	33

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5	UVEDENÍ DO PROBLÉMU	34
6	CÍL PRÁCE A HYPOTÉZY	35
6.1	Výzkumný cíl	35
6.2	Hypotézy	35
7	METODIKA PRÁCE	38
7.1	Průběh výzkumu	38
7.2	Výzkumný vzorek	38
7.3	Základní čtenářské dovednosti	40
7.4	Shrnutí výsledků základních čtenářských dovedností	47
7.5	Použité metody	48
7.5.1	Barevné progresivní matice	48
7.5.2	Test rychlého čtení	48
7.5.3	Test čtení pseudoslov	49
7.5.4	Test čtení s porozuměním	49
7.5.5	Test Krmení králíků	50
7.5.6	Test O neposedné hvězdičce	50
8	ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	54
8.1	Hlasité čtení s porozuměním	54
8.2	Poslech s porozuměním	61
	SHRUTÍ DAT A DISKUZE	65
	ZÁVĚR	69
	LITERATURA	71
	SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	75

I. TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

V současné době je osvojení si čtenářských dovedností nutností, bez které bychom se jen těžko zapojili do soudobé společnosti. Jednou z klíčových dovedností čtenářské gramotnosti, jejímž prostřednictvím jsme schopni komunikovat s okolím napříč časem i vzdáleností a sdílet tak své myšlenky a pocity, je schopnost porozumět čtenému textu. Během čtení totiž nejde jen o pouhé dekodování jednotlivých znaků čteného textu, ale zejména o schopnost uchopit podstatné informace obsažené v textu a pochopit tak smysl čteného.

Na porozumění čteného i slyšeného textu má vliv celá řada vnitřních, ale i vnějších faktorů. Rozvoj čtenářské gramotnosti je u jednotlivých žáků velmi variabilní. Do hry vstupují jak znalosti, schopnosti a zkušenosti dítěte, tak také rodinné, sociokulturní či školní vlivy.

Problematika čtenářské gramotnosti je v současné době ohniskem zájmu mnoha výzkumných studií. Z mezinárodního hlediska se jedná například o studie PIRLS zjišťující úroveň čtenářské gramotnosti zejména u žáků čtvrtých ročníků ZŠ, zaměřující se na vliv rodinného, školního a širšího prostředí žáků na rozvoj čtenářské gramotnosti, a výzkum PISA zkoumající čtenářské, matematické a přírodovědné dovednosti u patnáctiletých žáků a studentů. V České republice se realizovala výzkumná studie Grantové agentury ČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, která se zaměřovala na méně prozkoumanou oblast a to porozumění čtenému u žáků z druhých až čtvrtých ročníků ZŠ.

Diplomová práce si klade za cíl zmapovat hlasité čtení a poslech s porozuměním u žáků čtvrtých ročníků ZŠ. Zvláštní zřetel je brán na koncepci hlasitého čtení i poslechu s porozuměním včetně jejich vztahu, kterému doposud na našem území nebyla věnovaná přílišná pozornost.

Předkládaná práce je tradičně rozdělena na dvě části, na část teoretickou a empirickou. Celá práce je vnitřně strukturovaná a rozdělená na osm kapitol. Teoretická část práce mapuje pomocí dostupných literárních zdrojů teoretické pozadí práce, v empirické části je pak představen design vlastního výzkumu.

1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A ČTENÍ

V moderní vyspělé společnosti je gramotnost nezbytnou součástí života. Ostatně jen s obtížemi si v dnešní době dovedeme představit člověka, který by byl zcela negramotný. Čtenářská gramotnost je nezbytná nejen pro orientaci ve světě, ale i k získávání a následnému zpracovávání informací. Dalece přesahuje školní období, neboť je důležitá v průběhu celého života a často na ní také závisí další profesní kariéra i osobní růst jedince.

Čtení by mělo sloužit jako prostředek k získávání informací. To znamená, že děti musí být schopné nejen text přečíst, ale také chápat obsah čteného textu a odlišit jeho podstatné a méně podstatné části. Aby byly děti schopny číst na takovéto úrovni, nemohou se zabývat grafickou podobou jednotlivých slov, ale naopak musí mít tuto dovednost již zautomatizovanou. Většina informací, které nás obklopují, jsou prezentovány ve formě tištěného textu. Problémy ve čtení mohou být proto příčinou školního neúspěchu. Žáci, kteří nedovedou rychle a správně přečíst zadaný text, jsou značně znevýhodněni (Svodoba et al., 2001).

1.1 Gramotnost

Gramotnost má mnoho podob a může nabývat různých významů. V literatuře existuje celá řada modelů gramotnosti a stádií jejího rozvoje. Gavora (2003) například rozlišuje básovou gramotnost, gramotnost jako zpracování textových informací, gramotnost jako sociálně-kulturní jev a e-gramotnost.

Podle Heluse (2012) se gramotnost vyvíjí ve čtyřech fázích. V první fázi se vytváří predispozice pro čtení ještě před samotným vstupem do školy. Poté následuje fáze soustavné školní výuky, kdy dochází k rozvoji a upevnění čtenářských kompetencí. Ve třetí fázi jsou žáci uváděni do čtenářství, kdy dochází k aktualizaci osvojených čtenářských kompetencí ve vztahu k četbě jako informační a kulturní orientaci žáků. V tomto období se gramotnost stává funkční gramotností, která se již neomezuje na elementární schopnosti čtení a psaní, ale vyžaduje účast vyšších myšlenkových operací (Doležalová, 2005). Poslední fáze gramotnosti je spojena s aktivním čtenářstvím, kdy se čtení stává individuální potřebou i prostředkem dalšího rozvoje žáků (Helus, 2012).

1.2 Čtenářská gramotnost

Problematicke čtenářské gramotnosti je v současnosti věnována značná pozornost zejména v kontextu výsledků úspěšnosti českých žáků v mezinárodních výzkumech zabývajících se touto problematikou. Čeští žáci jsou od devadesátých let dvacátého století zapojeni do mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS, kde se sledují znalosti a dovednosti žáků na základních a středních školách. V mezinárodním srovnání dosahují naši žáci nadprůměrných výsledků v přírodovědných předmětech, průměrných výsledků v matematice, avšak průměrných až podprůměrných výsledků dosahují v testech zjišťujících úroveň čtenářské gramotnosti (Zachová, 2013).

V mezinárodním výzkum PIRLS z roku 2001 je formulována definice čtenářské gramotnosti jako *„schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života a také pro radost“* (Kramplová & Potužníková, 2005, s. 11).

Výzkumný projekt PISA vymezuje čtenářskou gramotnost jako *„schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“* (Straková, 2002, s. 10). V těchto přístupech je zvýrazněna zejména funkční povaha čtení tj. uplatnění ve společnosti, čtení jako nástroj učení a poznání a konstruktivní povaha čtení neboli přemýšlení o přečteném obsahu textu apod.

Čtenářská gramotnost je velmi komplexním a složitým procesem, který souvisí s psychickými a poznávacími procesy žáka, s vývojem myšlení, poslechu a vyjadřováním. Ve vzdělávacím procesu má nezastupitelnou funkci, jelikož umožňuje žákovi získávat, zapamatovat si a vybavovat si poznatky a informace z jiných oborů. Koncepce výuky čtení v současném školství vychází z tzv. gramotnostního pojetí, kdy důraz není kladen pouze na zvládnutí čtení jakožto dovednosti, ale hlavním cílem je rozvíjení celé žákovské osobnosti prostřednictvím čteného či předčítaného (Švrčková & Šimik, 2012).

1.3 Dekódovací schopnosti

Dekódovací schopnost neboli dovednost rozpoznávat slova během četby je umožněna u jazyků využívajících alfabetský princip zápisu díky dvěma klíčovým dovednostem. Zaprvé se jedná o vědomou manipulaci se slovy na úrovni fonémů a za druhé o znalost písmen abecedy. S těmito dvěma základními dovednostmi děti začínají vytvářet své první reprezentace jazyka, během kterých si osvojují princip grafém-fonémové korespondence (Caravolas & Volín, 2005). Alfabetský princip tedy vyžaduje spolupráci fonologického subsystému, který je zodpovědný za zpracování fonémů mluvené řeči a ortografického subsystému jazyka, který odpovídá za užívání grafémů a pravidel pro jejich použití během mluvené řeči (Seidlová Málková, 2015).

Čtenáři propojují psané slovo s jeho zvukovou podobou dvěma způsoby. Zaprvé lze přečíst slovo pomocí tzv. nelexikální cesty (nonlexical route), jež aplikuje pravidla grafém-fonémové korespondence. Tento způsob umožňuje přečíst jakékoliv slovo bez ohledu na jeho význam nebo znalosti správné výslovnosti daných písmen. Zadruhé lze přečíst slovo s využitím tzv. lexikální cesty (lexical route), kdy je slovo rozpoznáváno pouze na základě vazby sémantické a vizuální reprezentace uložené v dlouhodobé paměti, tudíž bez využití fonologického kódování. Tato strategie se uplatňuje zejména při čtení neobvyklých slov nebo slov cizího původu (Špačková et al., 2015).

Při posuzování dekodovacích schopností je důležité také sledovat, zda se jedná o čtení izolovaných slov nebo o čtení slov vyskytujících se v kontextu. Stanovich (1990) ve svém výzkumu upozornil na skutečnost, že slabší čtenáři mají tendenci využívat kontext a další vědomostní zdroje jako oporu, díky které kompenzují problémy v dekodování.

1.4 Vliv ortografie na dekodovací schopnosti

Alfabetické pravopisné systémy se odlišují podle míry transparentnosti korespondence mezi grafémy a fonémy. Transparentní ortografické systémy, mezi které se řadí čeština, němčina, španělština apod., mají vysoce konzistentní korespondenci mezi grafémy a fonémy. Jednotlivé hlásky jsou tedy přímo asociovány s příslušnými písmeny, ze kterých se skládá slovo. Tyto pravopisné

systémy bývají v literatuře označovány jako systémy s mělkou ortografickou hloubkou. Naproti tomu pro méně konzistentní ortografické systémy, jako je například angličtina, francouzština či dánština, je typické, že jedno písmeno může být zapsáno více způsoby a rovněž každá hláska může být zaznamenána celou řadu odlišných písmen. Čtenáři těchto pravopisných systémů proto využívají k dekodování takové strategie, které jsou založené na větších ortografických jednotkách. V literatuře jsou proto tyto jazyky označovány jako hluboké ortografické systémy (Caravolas, Volín, & Hulme, 2004; Seymour, Aro, & Erskine, 2003).

Řada současných cross-lingvistických studií se snaží odpovědět na otázku, nakolik se osvojování čtenářských dovedností liší mezi jednotlivými jazyky z hlediska transparentnosti jejich ortografie. Odpověď na tuto otázku je poměrně zásadní, protože většina poznatků o kognitivních aspektech, předpokladech a vývoji čtenářských dovedností pochází z výzkumů s anglicky mluvícími dětmi. Pouhá generalizace těchto poznatků do dalších jazykových systémů proto může narážet na rozdílnosti, které panují mezi jednotlivými ortografickými systémy.

Z hlediska této problematiky uskutečnil Seymour a jeho kolegové (Seymour, Aro, & Erskine, 2003) významnou cross-lingvistickou studii, které se účastnilo celkem třináct evropských zemí. Studie potvrdila výchozí stanovisko rozdílnosti v rychlosti osvojování si čtenářských dekodovacích schopností v závislosti na míře transparentnosti ortografie. Ukázalo se, že v některých jazycích dochází k nabývání základní dovednosti rozpoznání slov a jejich dekodování pomaleji než v jiných. Jedná se především o francouzštinu, portugalsštinu, dánštinu a zejména pak angličtinu, ve které bylo opoždění nejmarkantnější. Anglické děti dosahovaly až ve třetí třídě stejné přesnosti a plynulosti čtení, jako děti z ostatních jazykových skupin na počátku formální výuky (Seymour Aro, & Erskine, 2003).

Vliv ortografické hloubky na rychlost osvojení čtenářských dekodovacích schopností se snažil osvětlit kupříkladu Seymour (2007) ve svém modelu dvojí cesty. Dle tohoto modelu probíhá osvojování čtení v několika fázích. V první fázi dochází k nabývání základních komponent (fonémy), zatímco složitější pravopisné a morfografické struktury (rým, morfémy, slabiky) jsou internalizovány v dalších dvou fázích. Základ čtenářské schopnosti stojí na dvou

procesech. Logografickým a alfabetickým. Logografický proces se týká identifikace a ukládání známých slov do paměti. Alfabetický proces zase podporuje sekvenční kódování. Oba dva tyto procesy jsou považovány za závislé na korespondenci grafému a fonému. Závisí na nich vývoj ortografického rámce, ve kterém je komplexní složitost ortografického systému reprezentována v abstraktním generalizovaném formátu (Seymour, 2007).

Seymour (2007) poukazuje na existenci prahu ortografické komplexnosti, jehož překročení ústí ve skokovou změnu ve způsobu osvojování gramotnosti. V jeho studii (Seymour, Aro, & Erskine, 2003) se nad tímto prahem umístila portugalština, francouzština, dánština i angličtina, proto bylo osvojování čtenářských dekódovacích schopností výrazně pomalejší, než u ostatních jazyků. Tuto skutečnost vysvětluje kontrastem mezi jednoduchým a dvojitým procesem čtení. V transparentních ortografických systémech je rozpoznání a dekódování slov založené na jednoduchém principu grafém-fonémové korespondence, který může být efektivně zpracován pouze pomocí jednoduchého alfabetického principu. Naopak hlubší ortografie vyžadují vytvoření dvojitého základu, který kombinuje jak alfabetický, tak logografický princip. V těchto jazykových systémech narážejí čtenáři na mnoho nepravidelných slov, kde korespondence mezi grafémy a fonémy není konzistentní. Čtenáři tak musí slova nejprve rozpoznat na základě podmnožin písmen tvořící slova, které jsou sestaveny zejména z počátečních a koncových písmen. Poté následuje samotné dekódování, které závisí na sekvenční identifikaci zleva doprava a skládání jednotlivých zvuků a písmen (Seymour, Aro, & Erskine, 2003).

Z těchto důvodů trvá žákům hovořícím méně konzistentními jazyky až dvakrát déle než si osvojí základní čtenářské dekódovací dovednosti. Čtenáři z více transparentních ortografických systémů se budou v daleko větší míře spoléhat na fonologické procesy, zatímco čtenáři z méně konzistentních pravopisů se spíše zaměří na ortografické procesy. Pro tuto tezi hovoří řada výzkumů zaměřených na čtení pseudoslov, neboť pro jejich dekódování je nutné spoléhat se zejména na fonologii. V úkolech čtení pseudoslov bývají úspěšnější čtenáři jazyků s mělčí ortografickou hloubkou, než čtenáři s hlubší ortografií (Seymour, Aro, & Erskine, 2003).

1.5 Čtenářské dovednosti

Čtenářské dovednosti jsou automatické činnosti vyúsťující v dekodování textu a jeho porozumění, které se obvykle uplatňují bez vědomé kontroly. Jsou charakteristické přesností, rychlostí a plynulostí četby (Najvarová, 2010).

Přesnost četby je udávána jako podíl celkového počtu správně přečtených slov a celkového počtu slov. Spodní hranicí sociálně únosného čtení na základě chybovosti je u dětí ve druhé třídě maximálně 15 % chybně přečtených slov, ve třetím ročníku 10 % chybně přečtených slov a od třetí třídy je rozdíl v chybovosti tak minimální, že lze pokládat vývoj čtenářských dovedností v tomto ukazateli za uzavřený (Špačková et al., 2015). Cross-lingvistické studie ukazují, že přesnost dekodování je citlivým ukazatelem zejména u jazyků s méně konzistentní ortografií, jedná-li se však o jazyky s konzistentnější ortografií je daleko významnějším ukazatelem rychlosti čtení (Caravolas & Volín, 2005).

Dalším důležitým rozměrem čtenářských dovedností je rychlost čtení neboli počet správně přečtených slov za minutu. Zatímco zahraniční nástroje obvykle nepracují při měření slov s časovým limitem, v České republice je rychlost čtení jednou z nejvyužívanějších metod měření čtenářských dovedností. Za sociálně únosné čtení je považováno 60-70 přečtených slov za minutu, čehož dosahují žáci obvykle ve třetí třídě (Špačková et al., 2015). Rychlost čtení se také určitým způsobem vztahuje k dekodovací schopnosti a to tak, že správné dekodování bývá zároveň rychlé a špatné naopak pomalé. Rychlost čtení však souvisí i s dalšími kognitivními složkami jako je například rychlost mentálních procesů a rychlost zpracování fonologických informací (Caravolas & Volín, 2005).

2 POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU

2.1 Porozumění textu a jeho úskalí

Jedním z cílů vzdělávacího procesu je bezesporu naučit žáky číst. Výuku čtenářské gramotnosti lze rozdělit na dvě fáze. První období lze datovat do třetí třídy, kdy se školní výuka soustředí zejména na samotnou výuku čtení, tedy na přesnost dekodování, jeho zautomatizování a na plynulost hlasitého čtení. Druhá fáze nastává ve třetí třídě, neboť v tomto období dochází k významnému zlomu, kdy se žáci mají pomocí čtení učit (Best, Floyd, & McNamara, 2008). K tomu, aby čtení fungovalo jako prostředek k učení, musí žáci nejen číst přiměřeně rychle a přesně, ale hlavně s dobrým porozuměním čtenému textu.

Čtení s porozuměním je možné vymezit jako záměrnou myšlenkovou činnost, při které dochází k individuální rekonstrukci informací obsažených v textu. Během čtení s porozuměním nejde jen o získání informací, ale především o jejich transformaci čtenářem. Porozumění textu je individuální proces, během kterého si každý čtenář vytváří v duchu vlastní verzi příběhu a jeho interpretaci (Gavora, 2003). Při četbě textu nevycházíme pouze z informací obsažených v textu (explicitní porozumění), ale opíráme se rovněž o naše zkušenosti, představy a znalosti (implicitní porozumění). Jak tvrdí Israel a Duffy (2009), porozumění textu je výslednicí mezi třemi faktory a to mezi čtenářem, textem a kontextem.

Porozumění textu má povahu mentální konstrukce. Abychom dokázali správně pochopit obsah textu, je k tomu zapotřebí analyticko-syntetických myšlenkových postupů a schopnost vybavení si předchozích poznatků z paměti. Čtenář si tak utváří jakýsi druh mentální reprezentace obsahující stěžejní prvky textu. K vytvoření mentální reprezentace je zapotřebí, aby si čtenář vytvořil úsudek jak o explicitně vyjádřených informacích v textu, tak o nevyřčených, implicitně vyjádřených informacích a jejich souvislostech (Anderson, 1994). Podle teorie schémat je základem porozumění obsahu textu čtenářovo schéma neboli jeho uspořádání znalostí o světě. Podle této teorie probíhá porozumění textu během samotného čtení a závisí na rozboru napsaného textu a na domněnkách vznikajících v mysli čtenáře, které doplňují explicitní informace o čtenářovy znalosti a zkušenosti (Anderson, 1994).

Podle Kamhiho (1997) je porozumění čtenému víceúrovňový proces. Čtenáři a posluchači používají zejména dva procesy, pomocí nichž se dobírají významu textu. Proces „zdola nahoru“ je klíčový pro pochopení izolovaných a dekontextualizovaných slov, zatímco proces „shora dolů“ může usnadnit nejen slovní rozpoznávání, ale také komplexní zpracování větších jazykových jednotek, jako jsou věty, odstavce a celé texty.

Obdobně Van Dijk a Kintsche (1983) uvádí, že zpracování textu probíhá současně na třech úrovních. Na první úrovni jde o porozumění jednotlivým slovům, větám a jejich vzájemným vztahům. V druhé úrovni dochází k vytvoření elementárních významových jednotek tzv. propozic, které vedou buď k dílčímu porozumění části textu (mikroprocesy), nebo k výslednému porozumění hlavní myšlenky textu (makroprocesy). Poslední úroveň integruje obsah textu do stávajícího poznatkového schématu čtenáře nebo dochází k vytvoření nového schématu na základě získaných informací z textu.

Přestože je porozumění čtenému textu připisován značný vliv na rozvoj gramotnosti, v současné školní a poradenské praxi je daleko větší pozornost soustředěna na dekodovací schopnosti (Špačková & Kucharská, 2016). Důvodem může být nesnadné vymezení porozumění čtenému a jeho hodnocení na rozdíl od čtení slov, které se dá jednoduše sledovat pomocí přesnosti a rychlosti přečtených slov. Pomalé a nepřesné čtení je také rozpoznatelné hned na první pohled, zatímco obtíže v porozumění čtenému textu se nemusí v rámci elementárního vzdělávání výrazně projevit (Špačková & Kucharská, 2016).

2.2 Jednoduchý model čtení

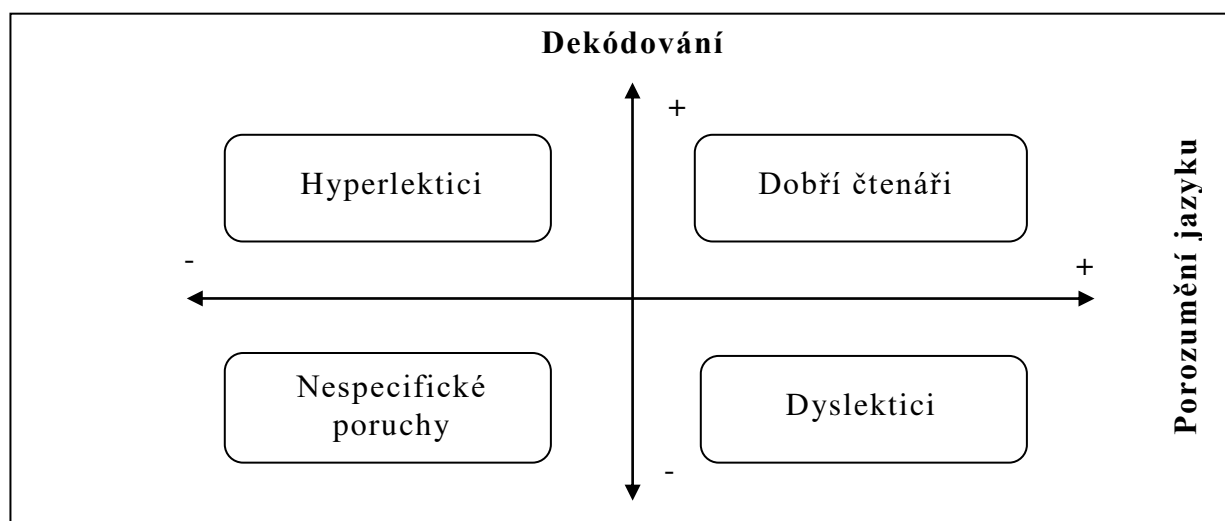
V zahraniční literatuře lze nalézt mnoho teoretických modelů zabývajících se vývojem dovednosti porozumět čtenému. Nejčastěji užívaný je teoretický model označovaný jako jednoduchý model čtení (Gough & Tunmer, 1986), který byl opakovaně potvrzen i v pozdějších výzkumných šetřeních. Podle tohoto modelu jsou pro porozumění čtenému textu důležité dvě komponenty – dovednost dekodování a rozpoznání slov a schopnost rozumět mluvené řeči a jejímu obsahu.

Čtenářskou úroveň žáků lze tedy na základě jednoduchého modelu čtení rozlišit podle úrovně dekodování a porozumění mluvenému jazyku (viz obr. 1).

Za dobré čtenáře lze označit žáky, kteří ovládají obě dovednosti. Můžeme však nalézt i takové děti, které dobře rozumějí jazyku, ale mají obtíže s dekodováním, což je typické pro dyslektiky, nebo naopak děti, které čtou přiměřeně rychle a plynule, avšak bez porozumění tomu, co právě přečetly. Takoví jedinci se označují za hyperlektiky. Hyperlektici obvykle nemají narušené fonematické povědomí, avšak jejich lexikálně sémantické dovednosti jsou malé. Zcela opačně je to u dyslektiků, kteří mají převažující obtíže s dekodováním a fonematickým povědomím, zatímco jejich sémantické jazykové dovednosti jsou v normě (Caravolas & Volín, 2005).

Obrázek 1 Čtenářská úroveň podle dekodování a porozumění jazyku

(Caravolas & Volín, 2005, s. 10)



Adlofová, Catts a Little (2006) poukazují na to, že se význam obou klíčových dovedností jednoduchého modelu čtení tj. dekodování a porozumění jazyku, v průběhu školní docházky mění. Význam dekodovacích schopností pro rozvoj porozumění čtenému klesá s přibývajícím věkem žáků. V období, kdy dochází k zautomatizování dekodovacích schopností, začíná mít na porozumění čtenému zásadní vliv jazykové porozumění. Vliv dekodovacích schopností přitom zcela nevymizí, neboť děti, které čtou rychleji a přesněji, čtou pravděpodobně více, čím pádem mají také větší zkušenost s čtenými texty a tak mohou vykazovat i vyšší výkony v porozumění čtenému textu (Seidlová Málková & Kucharská, 2015).

Na základě jednoduchého modelu čtení Bishopová a Snowlingová (2004) vypracovaly dvoudimenzionální model popisující vztah mezi jazykovými

a čtenářskými dovednostmi. Podle této teorie mají na čtenářské dovednosti hlavní vliv fonologické složky jazyka a širší jazykové dovednosti, kdy zásadní vliv na dekódovací schopnosti mají fonologické složky jazyka a na porozumění čtenému naopak širší jazykové dovednosti.

2.3 Předpoklady k porozumění textu

Porozumění čtenému textu je složitý a komplexní proces vycházející z celé řady kognitivních a jazykových schopností. V mezinárodní literatuře lze nalézt několik přehledových prací, které se touto problematikou zabývají. Velmi významnou studii publikovali Perfetti, Landi a Oakhillová (2004). Podle autorů se schopnost čtení s porozuměním zvyšuje s opakovanými zážitky z četby a z obecné zkušenosti s jazykem, která se v předškolním období rozvíjí zejména díky poslechu mluvené řeči. Perfetti, Landi, Oakhillová (2004) vymezují čtyři oblasti, které jsou klíčové pro rozvoj porozumění čtenému:

- oblast všeobecných znalostí - umožňuje orientovat se v textu a v obsahových souvislostech díky předchozím zkušenostem,
- lingvistickou oblast – zahrnuje fonologické, syntaktické a morfologické povědomí,
- lexikální oblast – zahrnuje porozumění významu slov,
- oblast propojení ortografických a fonologických jednotek.

Další zajímavou studii uskutečnili Caravolasová, Volín a Hulme (2004), ve které sledovali rozdíly ve významu fonemického povědomí v jazyku s transparentní ortografií, kde je korespondence mezi grafémy a fonémy vysoce konzistentní, a mezi jazykem s netransparentní ortografií, kde je tomu naopak. Autoři sledovali žáky z druhých až pátých ročníků základních škol, kde se mimo jiné zaměřovali i na prediktivní sílu základních jazykových dovedností, které mohou mít vliv na porozumění čtenému. Dospěli k závěru, že na vývoj čtenářského porozumění mají vliv zejména čtyři faktory – rychlost čtení, fonemické povědomí, slovní zásoba a neverbální dovednosti.

K obdobným výsledkům dospěly české studie realizované v letech 2013-2015 v rámci projektu GAČR, jehož cílem bylo popsat vývojovou dynamiku porozumění čtenému u žáků mladšího školního věku. Výzkum zohledňoval dvě

proměnné – porozumění jazyku (slovní zásoba, jazykové porozumění, schopnost naslouchání textu, neverbální dovednosti) a dekodování (rychlé čtení slov, čtení pseudoslov, rychlé jmenování čísel). Výsledky studie ukázaly, že obě proměnné mají prediktivní hodnotu. Nejcitlivějším ukazatelem vývoje porozumění čtenému textu u žáků mladšího školního věku se však ukázal jazykový cit neboli implicitní znalost gramatických pravidel (Seidlová Málková & Kucharská, 2015).

2.4 Příčiny selhání v porozumění textu

Porozumění textu je závislé na celé řadě jazykových a kognitivních dovedností. Kromě čtení slov, pseudoslov a poslechového porozumění, koreluje také s verbálním IQ, slovní zásobou a rychlostí čtení (Cain & Oakhill, 2006; Cutting & Scarborough, 2006). Podle mezinárodní studie PIRLS (2001) se jedná zejména o čtyři kognitivní dovednosti, které jsou nezbytné pro porozumění textu - vyhledání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu. Pokud jsou tyto faktory příznivě nastaveny, pak čtenář vyvozuje význam z textu snadno, porozumění je rychlé a text je subjektivně považován za snadný (Najvarová, 2010).

Najvarová (2010) ve své studii popisuje několik výzkumů, které poukazují na čtyři možné důvody selhání porozumění čtenému:

1. Čtenář může selhat díky nedostatečně rozvinutým metakognitivním strategiím, zejména kontrolní, kvůli kterým neprovádí dostatečnou kontrolu čteného.
2. Čtenář také nemusí dostatečně rozumět textu. Nesrovnalosti se pak nesnaží objasnit pomocí textu, ale odůvodňuje si je na základě vlastní zkušenosti a díky tomu může dojít k zavádějícím či dokonce nesprávným závěrům.
3. Neadekvátní porozumění čtenému lze také vysvětlit tím, že čtenář vynakládá značné úsilí na dekodování textu a současně není schopen pracovat s novými informacemi a začleňovat je do stávajících znalostních schémat.
4. A konečně čtenář nemusí být schopen vytvořit ucelené závěry z přečteného textu, které by daný text hodnotily či jej porovnávaly s dalšími informacemi.

3 HLASITÉ ČTENÍ A POSLECH S POROZUMĚNÍM

3.1 Vymezení hlasitého čtení a poslechu s porozuměním

Hlasité čtení

Hlasité čtení vzniká artikulací hlásek za pomoci hlasivek a pohybů mluvidel. V průběhu počáteční výuky čtení je hlasité čtení hlavním prostředkem pro osvojení si dobré techniky čtení. Tento druh čtení také umožňuje učiteli kontrolovat čtenářskou úroveň žáků, zjišťovat jejich čtenářské nedostatky, které mohou být bezprostředně korigovány (Toman, 1991).

Toman (1991) uvádí tři podoby hlasitého čtení, které se v průběhu osvojování čtenářských dovedností používají – hromadné, sborové a paralelní.

- Nejpoužívanější formou je hromadné čtení, při kterém jeden žák čte nahlas, a ostatní žáci sledují čtený text zrakem. V nejnižších ročnících slouží hromadné čtení zejména k osvojení si správné techniky čtení.
- Další formou je sborové čtení, během kterého čte nahlas současně skupina žáků až celá třída. Sborové čtení je důležité zejména pro nácvik estetických čtenářských dovedností, jako je např. dramatizace.
- Poslední formou hlasitého čtení je paralelní čtení, během kterého čtou současně dva až tři žáci. Na rozdíl od sborového čtení může učitel snadněji kontrolovat správnost, plynulost a výrazovost čtení u jednotlivých žáků.

Poslech s porozuměním

Sluchové vnímání dozrává ve stejné době jako zraková percepce tj. mezi pátým a sedmým rokem. Rozvoj sluchového porozumění, zejména fonologického povědomí je stimulován každodenní zkušeností. Většina dětí je denně vystavena mluvené řeči, které věnují značnou pozornost, neboť potřebují rozumět tomu, co ostatní říkají (Říčan et al., 2006; Svoboda et al., 2001).

Buck (2001) vymezuje poslech jako schopnost identifikace a porozumění mluvené řeči, kterou přijímáme od okolí. Jedná se o poměrně složitý proces, při kterém musí být posluchači schopni rozlišovat mezi jednotlivými zvuky, porozumět slovní zásobě, gramatickým strukturám i intonaci a dokázat interpretovat informace získané od mluvčího. Jedná se tedy o komplexní a aktivní

proces výběru, shromažďování a interpretování informací z audiovizuálních zdrojů (Vráblíková, 2009).

Poslech s porozuměním lze dle Choděry (2006) rozlišit na čtyři podoby:

- Prvním typem poslechu s porozuměním je orientační poslech. Jedná se o poslech úvodní části mluveného projevu, během kterého se posluchač rozhoduje, zda bude v poslechu pokračovat v návaznosti na zájmu o dané téma.
- Další formou poslechového porozumění je selektivní neboli výběrový poslech. Posluchač se zaměřuje pouze na předem dané otázky. Informace, které jdou za rámec těchto otázek, nejsou předmětem jejich zájmu.
- Při kurzorickém či letmém poslechu se posluchači zaměřují pouze na podstatné informace vyplývající z mluveného projevu.
- Posledním typem poslechu s porozuměním je detailní poslech, během kterého je důležité porozumět všem informacím obsažených v textu.

3.2 Rozdíl mezi čtením a poslechem

Podle Gschwenda (2014) tkví hlavní rozdíl mezi četbou a poslechem ve způsobu zpracování informací, zejména v procesu zdola-nahoru tj. způsobu vnímání postupujícího od malých komponent k vyšším. Zpracování mluveného slova představuje pro posluchače velmi odlišný soubor úkolů, než zpracování písemného textu pro čtenáře. Přechodná povaha řeči vyžaduje, aby posluchači zpracovávali vstupy v reálném čase, i když výběr a organizace slyšeného je opožděna, neboť se objevuje až po přijetí podnětů. Posluchači jsou tedy při poslechu omezeni rychlostí mluvčího, zatímco při četbě je tempo řízeno samotným čtenářem. Čtenáři mají oproti posluchačům také tu výhodu, že mohou vynaložit větší soustředění na určité pasáže z důvodu změny čtenářského tempa či možnosti znovu přečtení daných pasáží (Carlisle & Felbinger, 1991). Posluchači se naopak musí vyrovnat s vyhasínajícími zvukovými signály nebo se zprávami, které mají příliš složitý syntax (Rubin, Hafer, & Arata, 2000).

Wolfgramm, Suter a Göksel (2016) se ve svém výzkumu zabývali rozdílem mezi čtením a poslechem s porozuměním a to z hlediska jejich prediktorů. Ukázalo se, že na úroveň poslechového porozumění má největší vliv pozornost a její koncentrace, která naopak nemá téměř žádný vliv na čtení s porozuměním.

Zásadní vliv na porozumění čtenému měla naproti tomu velikost slovní zásoby, která významně ovlivňovala i poslech s porozuměním (Wolfgramm, Suter, & Göksel, 2016).

3.3 Vliv hlasitého čtení a poslechu na porozumění textu

Během dne používáme poslech téměř dvakrát častěji než mluvení a dokonce jej využíváme čtyřikrát až pětkrát více než čtení a psaní (Vráblíková, 2009). Není tedy překvapující, že poslechové schopnosti jsou v odborné literatuře považovány za jeden z hlavních předpokladů školní úspěšnosti (Wolfgramm, Suter, & Göksel, 2016).

Poněkud překvapivým zjištěním však je, že vztahem mezi hlasitým čtením a poslechem s porozuměním se doposud mnoho studií nezabývalo. Ve většině výzkumů bývají poslechové dovednosti spojovány s rozvojem čtenářské pregramotnosti a v této souvislosti bývají uváděny jako součást různých standardizovaných testů čtení. Spojitost mezi čtením a poslechem s porozuměním lze vysledovat v několika studiích zaměřených na specifické poruchy čtení a učení nebo na osvojování si cizího jazyka. Jen velmi málo studií se však zabývá vlivem hlasitého čtení a poslechu na porozumění textu u běžné populace dětí.

3.3.1 Zahraniční studie

Současné modely čtení (Gough & Tunmer, 1986; Stanovich, 1980) vycházejí z předpokladu, že poslech i čtení závisí na jednom obecném procesu nebo souboru porozumění. Z výzkumů, které uskutečnil Sticht a jeho kolegové (Sticht et al., 1974) vyplývá, že poslech a čtení jsou navzájem provázané procesy. Dále se ukázalo, že v průběhu elementárního vzdělávání je úroveň poslechového porozumění vyšší než čtenářské porozumění, avšak od sedmé třídy dochází k vyrovnání výkonů v obou modalitách. Tyto závěry lze jednoduše vysvětlit tak, že v období před školní docházkou má většina dětí dostatečný přístup k orálnímu jazyku v kontextu každodenní komunikace či prostřednictvím naslouchání různým příběhům. Z toho důvodu jsou dovednosti pro poslechové porozumění mluvené řeči rozvíjeny dříve než čtenářské schopnosti (Sticht et al., 1974). Na základě těchto zjištění dospěla řada odborníků k závěru, že schopnost poslechového porozumění v raném věku usnadňuje získání gramotnostních

dovedností a předpovídá úroveň čtenářských dovedností, kterých bude dosaženo po osvojení si dekodovacích schopností.

O výše uvedené výzkumné závěry se opírá kupříkladu studie Carlislové a Felbingerové (1991), která se snažila odpovědět na otázku, zda může poslech s porozuměním sloužit jako obecný prediktor optimálního výkonu čtenářských dovedností. Studie se účastnilo 166 amerických žáků čtvrtých, šestých a osmých tříd, u kterých se zjišťovalo nakolik se liší čtenářské a poslechové strategie a způsoby zpracování u slabších a silnějších čtenářů a posluchačů. Výsledky studie ukázaly významné rozdíly ve způsobu zpracování mezi čtenáři a posluchači. Na základě tohoto zjištění vymezily autorky tři odlišné profily žáků slabých v poslechu, čtení, v čtení a zároveň i v poslechu. Přestože se rozdíly mezi výkony poslechového a čtenářského porozumění u skupiny žáků, kteří podali slabé výkony v poslechu, nezdál být významný, samotná možnost výskytu žáků se špatnými poslechovými schopnosti při absenci špatných čtenářských schopností je v rozporu s přesvědčením, že poslech tvoří základ pro rozvoj čtenářského porozumění.

Závěry Carlislové a Felbingerové (1991) však nevycházejí z práce s narativními texty (narrative text), jak tomu bývá u většiny výzkumů, ale jsou založeny na práci s krátkými odbornými texty (expository text). Diakidoyová a její kolegové (2005) zdůraznili vliv textového materiálu na zprostředkování vztahu mezi četbou a poslechem s porozuměním. Úroveň hlasitého čtení a poslechu s porozuměním zjišťovala Diakidoyová a kolektiv (2005) v závislosti na typu textu (narativní a odborný) a stupni vzdělání žáků (2., 4., 6. a 8. třída). V případě narativního textu dopadly výsledky v souladu s hypotézou jednotného jazykového procesu. Zatímco v druhé třídě byli žáci znatelně úspěšnější v poslechovém porozumění než v porozumění čtenému, tak s přibývajícími ročníky docházelo k postupnému vyrovnání výkonů mezi oběma modalitami. Posilování vztahu mezi poslechem a čtením s porozuměním lze odůvodnit postupným zautomatizováním dekodovacích schopností ve vyšších ročnících (Diakidoy et al., 2005; Diakidoy, 2014).

Naproti tomu výsledky získané v případě odborného textu byly v rozporu s předpokladem jednotného procesu čtení a poslechu. Úroveň poslechového

a čtenářského porozumění byla srovnatelná napříč všemi ročníky včetně druhé třídy. Navíc vazba mezi poslechem a čtením s porozuměním odborného textu byla slabší než odpovídající vztah u narativního textu. Ukázalo se také, že nejsilnější prediktor odborného čtení bylo narativní porozumění čtenému namísto poslechového porozumění odbornému textu (Diakidoy et al., 2005).

Odlišné výsledky získané v závislosti na typu textu indikují, že vztah mezi poslechem s porozuměním a čtením s porozuměním nemusí být tak přímý a jednoduchý, jak by se na první pohled mohlo zdát. Rozdíly lze přičítat odlišným procesům a strategiím nutným k porozumění danému textu nebo specifickým charakteristikám žánru. Podle Bestové, Floyda a McNamary (2008) využívají při porozumění narativních textů čtenáři a posluchači zejména dekodovacích dovedností, zatímco u odborného textu se spoléhají na své znalosti. Na druhou stranu kontrastní výsledky získané u odborného a narativního textu mohou odrážet četnost výskytu jednotlivých textů.

Narativní textový obsah má velmi blízko ke každodenní zkušenosti čtenářů a posluchačů. V ústní podobě se s jeho expozicí začíná již v raném období prostřednictvím interaktivních procesů, které usnadňují jeho porozumění (Best, Floyd, & McNamara, 2008). Na druhé straně s odbornými strukturami textů se žáci seznamují v kontextu formálního vzdělávání na úrovni předškolního a elementárního vzdělání jen zřídka. Nedostatek předčasného vystavení odborným strukturám ve spojení s jejich nízkou frekvencí výskytu může bránit rozvoji a praktickému využití při četbě a poslechu (Diakidoy, 2014).

Lehtová a Anttila (2003) potvrzují hypotézu, že z důvodu nedostatečných zkušeností s odbornými texty dochází k jejich horšímu porozumění. Jejich studie byla zaměřena na výzkum porozumění poslechu narativního a odborného textu u žáků ve 2., 4. a 6. třídě, které se účastnilo 107 dětí. Zatímco v případě narativního textu byla vysledovaná vývojová tendence, kdy se žáci s přibývajícími roky zlepšovali v porozumění poslechu, naopak u odborného textu podávali žáci v druhé i šesté třídě obdobné výkony. Zlepšování v porozumění vyprávění může být způsobeno postupným vývojem obecných jazykových schopností a nedostatek rozvoje schopností pro porozumění odborným pasážím může být způsoben charakterem textu, který vyžaduje vyšší

úroveň odbornosti, než které je dosaženo v šesté třídě. Ve výzkumech porozumění čtenému byla zjištěna schopnost zpracovávat odborné texty až od doby středoškolského studia (Kintsch, 1990).

Diakidoyová (2014), vytvořila devítitýdenní intervenční program zaměřený na seznámení s orálními strukturami odborného textu, kterého se účastnilo 203 žáků na konci první třídy. Pomocí studie chtěla prozkoumat účinek včasného vystavení odborného textu na úroveň poslechového a čtenářského porozumění. Intervenční program však nevedl k očekávané výhodě poslechu nad čtením s porozuměním odborného textu, ale nečekaně přispěl k srovnatelnějším výsledkům v porozumění poslechu a čtení nezávisle na druhu textu. Nicméně žáci z kontrolní skupiny, kteří neabsolvovali intervenční program, vykazovali dle očekávání lepší výsledky v porozumění poslechu než čtení.

K obdobnému závěru došli i autoři nizozemského intervenčního programu (Aarnoutse, van de Bos, & Brand-Gruwel, 1998) zaměřeného na posílení poslechových strategií u žáků s obtížemi v porozumění čtenému nebo v četbě a poslechu s porozuměním. Program sestával z dvaceti půlhodinových lekcí, kterých se účastnilo 169 studentů mezi devátým a jedenáctým rokem. Po ukončení intervenčního období sledovaní žáci dopadli mnohem lépe než kontrolní skupina nejen v testech poslechového porozumění, ale také v testech čtenářského porozumění. Navzdory skutečnosti, že se žáci učili používat pouze poslechové strategie za účelem zlepšení poslechového porozumění, které procvičovali výhradně poslechem, byli schopni aplikovat nově osvojené strategie i na oblast čtenářského porozumění.

Velice zajímavá je také studie Swalma (1972), který se zabýval efektivitou hlasitého čtení a poslechu na porozumění textu u 324 žáků ve druhé, třetí, čtvrté a šesté třídě. Významné rozdíly ve prospěch poslechového porozumění se ukázaly pouze ve druhé třídě. V ostatních ročnících se prokázala závislost poslechového porozumění na čtenářské úrovni žáků. Dobří čtenáři dokázali lépe porozumět textu prostřednictvím hlasitého čtení, průměrní čtenáři dosáhli srovnatelných výsledků v hlasitém čtení i poslechovém porozumění a konečně slabí čtenáři porozuměli textu nejlépe prostřednictvím poslechu. Možným vysvětlením, proč slabí čtenáři podávají špatné výkony při porozumění hlasité četbě je to, že se

velice soustředí na dekodování slov a nezbývá jim dostatek sil soustředit se ještě na porozumění čtenému.

3.3.2 České studie

V České republice proběhla v letech 2013-2015 řada empirických studií v rámci projektu Grantové agentury České republiky (GAČR). Cílem projektu bylo popsat vývojovou dynamiku porozumění čtenému, jeho typický vývoj a rizika u žáků 1. - 4. ročníků základních škol. Za tímto účelem byly vytvořeny zcela nové diagnostické nástroje pro hodnocení porozumění čtenému textu. Porozumění se hodnotilo jak z hlediska tichého čtení, hlasitého čtení, tak i poslechu. Spolu s těmito diagnostickými nástroji byly administrovány i další kognitivní a jazykové testy (Kucharská, 2015).

S ohledem na téma práce se na tomto místě v krátkosti zmiňuji o výsledcích čtenářského porozumění u žáků čtvrtých ročníků. Podrobněji jsou výsledky studie popsány v empirické části diplomové práce, protože závěry z výzkumu jsou použity ke srovnání se současným výzkumem k diplomové práci.

Výzkumu GAČR se účastnilo celkem 131 žáků 4. ročníků ze 14 škol, bez identifikovaných vzdělávacích potřeb. Při vzájemném porovnání tří textů byly zjištěny statisticky významné rozdíly. Tiché čtení se ukázalo jako nejjednodušší forma porozumění textu. Mezi hlasitým čtením a nasloucháním se z hlediska implicitního porozumění neprokázaly statisticky významné rozdíly, zatímco ve skóru celkového porozumění a explicitního porozumění se ukázalo jeho mnohem obtížnější poslechové porozumění. Toto zjištění je v rozporu s celou řadou mezinárodních šetření, ve kterých byl naopak poslech s porozuměním pro žáky snadnější formou porozumění než hlasité čtení. Tento Rozdíl je možné vysvětlit kupříkladu odlišným užitím diagnostických nástrojů nebo různou náročností jednotlivých položek v textech hlasitého čtení a poslechu s porozuměním. Tyto uvedené faktory jsou posléze blíže prozkoumány v praktické části diplomové práce.

Mezi sledované proměnné dále patřila úroveň porozumění textu z hlediska pohlaví žáků. Ve výzkumech čtenářské gramotnosti (PIRLS, PISA) jsou opakovaně potvrzovány lepší výkony dívek oproti chlapcům, kdy s přibývajícím

roky dochází k postupnému prohlubování těchto rozdílů (Federičová & Münich, 2014). Genderové rozdíly v gramotnosti mohou být zapříčiněny různými faktory a jsou obvykle vysvětlovány vývojovými rozdíly mezi chlapci a dívkami, jakož i environmentálními a kulturními faktory, jako je podpora rodiny a socioekonomický stav (Bouchamma, Poulin, & Ruel, 2014). V této studii však nebyly potvrzeny statisticky významné rozdíly ve výkonu dívek a chlapců ani v jednom testu porozumění (Kucharská, 2015). K obdobným závěrům dospěli i další výzkumníci. Například ve studii Lethové a Anttily (2003) dívky systematicky prokazovaly vyšší poslechové porozumění oproti chlapcům, ale rozdíly mezi nimi byly nepatrné a nenabývaly statistické významnosti.

České i zahraniční studie naznačují, že při hodnocení úrovně porozumění i během výuky je výhodnější, když se používá více metod. Aby výzkumník i učitel zajistil maximální porozumění materiálu, měl by používat všechny dostupné metody. Kromě tichého čtení s porozuměním, hlasitého čtení s porozuměním a poslechem s porozuměním se ukazuje jako velice účinná metoda listening while reading neboli poslech s porozuměním obohacený o hlasitou četbu textu (Hale et al., 2005). Díky této metodě jsou žáci vystaveni tištěným i sluchovým podnětům, které umožňují využít silné stránky jednotlivých procesů, čímž se zvyšuje výsledné porozumění textu (Hale et al., 2005).

4 DIAGNOSTIKA ČTENÍ A POSLECHU S POROZUMĚNÍM

Klíčovým ukazatelem vývoje čtenářského porozumění je úroveň koherence mentální reprezentace přečteného textu, kterou však nelze přímo měřit. Lze na ni usuzovat z výkonů v nejrůznějších typech úloh, které se vztahují k přečtenému textu jako je převyprávění jeho obsahu, doplnění chybějících slov do textu či odpovídání na otázky vztahující se k přečtenému. Porozumění čtenému či naslouchanému textu je však velmi komplexní a složitý proces. Nelze proto očekávat, že by dané úlohy či měřítka zachytily všechny aspekty takto složité dovednosti jako je porozumění textu (Kucharská et al., 2015).

Cuttingová a Scarboroughová (2006) poukazují na skutečnost, že typově rozdílné úlohy stojí s největší pravděpodobností na odlišných kognitivních procesech a dovednostech podílejících se na porozumění. Dekódovací dovednosti mohou například více ovlivnit výkon v testu porozumění vět než výkon v testu porozumění příběhu. Při zkoumání vývoje porozumění čtenému či naslouchanému textu musíme tedy k získaným poznatkům přistupovat vždy s ohledem na užitý diagnostický nástroj a být si současně vědomi vztahu daného nástroje s ostatními měřítka (Kucharská et al., 2015). Žádný diagnostický nástroj není dokonalý. Důležité je proto mít na paměti silné i slabé stránky jednotlivých nástrojů, pro zvolení toho nejvhodnějšího z hlediska potřeb výzkumu (Cain & Oakhill, 2006).

Užití rozličných měřítek zjišťujících úroveň čtení a poslechu s porozuměním, může být jednou z příčin odlišných závěrů zahraničních a českých studií (viz podkapitola 3.3.1 a 3.3.2). Následující kapitola přibližuje nejčastěji používané metody k zjišťování porozumění čtenému a naslouchanému textu jak v zahraničí, tak i v českém prostředí a v krátkosti se zmiňuje i o jejich výhodách a úskalích.

4.1 Testy porozumění čtenému

Zatímco v zahraničí mají poradenští pracovníci a výzkumníci k dispozici celou řadu standardizovaných měřítek k zjišťování porozumění čtenému textu, v České republice je situace zcela opačná. Využívají se zejména tři metody -

doplňování slov do textu, odpovídání na otázky vztahující se k čtenému nebo metoda verifikace věty.

4.1.1 Doplnovací test

Doplňovací testy (cloze test) zahrnují věty, ve kterých jsou vynechaná určitá slova, která mají být doplněna obvykle z nabídky 3-5 slov. Věty mohou být předloženy buď samostatně, nebo v koherentním textu. Tyto testy mají tu výhodu, že mohou být administrovány nejen individuálně, ale i skupinově (Cain & Oakhill, 2006).

Příkladem tohoto typu testu je Test čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005), který měří úroveň porozumění pomocí doplňování souboru izolovaných vět. Test je koncipován tak, že měří zároveň dekodovací schopnosti i schopnosti porozumění textu, čímž lze hůře určit, zda je nízký skóre porozumění čtenému způsoben oslabením dekodovacích schopností, porozuměním textu nebo z obou dvou důvodů (Kucharská et al., 2015). Výkonnost v těchto testech by měla být proto interpretována vždy ve vztahu k čtenářským dekodovacím schopnostem, aby se prokázalo, zda čtenářům činí potíže slova přečíst nebo porozumět textu.

4.1.2 Test s otevřenými nebo uzavřenými otázkami

Dalším způsobem zjišťování porozumění čtenému jsou tzv. open-ended questions. Čtenáři jsou po přečtení textu dotazováni na řadu otázek, které buď vyžadují otevřenou, nebo uzavřenou odpověď. Otázky se přitom zaměřují buď na explicitní porozumění čtenému, nebo na implicitní porozumění, které vyžaduje informace, které nejsou v textu přímo vyjádřeny, ale nutí čtenáře k vysuzování informací z textu. Příkladem užívaného testu u nás je Raiskupův Čtecí diskriminační test z roku 1969. Test obsahuje 185 položek, přičemž každou z nich tvoří dvě věty. První z nich představuje nějaké sdělení a druhá je otázkou, která se ptá na její obsah. Např. „*Na podzim žloutne listí. Co žloutne na podzim?*“ (Říčan et al., 2006; Svoboda et al., 2001)

Podobný formát testu, má i u nás nejužívanější Matějčkova Zkouška čtení z roku 1987. Zkouška čtení obsahuje osm standardizovaných textů stoupajících

obtížnosti včetně jednoho textu sestaveného z nesmyslných slov tzv. pseudoslov. Zkouška slouží k hodnocení rychlosti, přesnosti čtení a porozumění čtenému textu, jehož obtížnost odpovídá školnímu zařazení dítěte (Svoboda et al., 2001). Stupeň porozumění čtenému je posuzován na sedmibodové škále. Dítě má za úkol krátký text přečíst a následně reprodukovat jeho obsah. Pokud není dítě reprodukce příběhu schopno, klade mu examinátor otázky, které si sám na místě vytváří. Tento přístup tudíž nemusí podávat skutečně spolehlivý obraz o porozumění čtenému textu. Do hry mohou vstoupit nejrůznější faktory, jako je slovní zásoba, vyjadřovací schopnosti, sebejistota a jiné (Kucharská et al., 2015).

Nevýhoda této metody dále spočívá v tom, že klade vysoké nároky na verbální schopnosti čtenářů. Vyžaduje se totiž od nich strukturování a formulování komplexní slovní odpovědi, proto může tato forma zjišťování porozumění znevýhodňovat čtenáře s expresivním jazykovým deficitem. Výhodou tohoto přístupu naopak je, že umožňuje odhalit jemné faktory ovlivňující porozumění čtenému, neboť pomocí této metody lze analyzovat nesprávné odpovědi a zjistit tak zdroj selhávání (Cain & Oakhill, 2006).

4.1.3 Verifikace vět

Třetím typem je metoda verifikace vět, která vychází z amerického testu porozumění čtenému textu Royera, Hostinga a Hooka z konce 70. let. Po přečtení textu je čtenářům předloženo několik sad vět, které vyžadují odpověď ano/ne nebo pravda/lež. Vybírá se obvykle ze čtyř variant - originální věta, parafráze originální věty, věta se změněným obsahem a distraktorová věta, která je konzistentní s tématem textu, má stejnou syntaktickou strukturu, délku, ale jiný význam (Říčan et al., 2006; Svoboda et al., 2001).

Výhodou tohoto typu měření je nízká náročnost pro čtenáře z hlediska verbálního zpracování, protože nevyžaduje komplexní slovní odpověď. Rizikem tohoto testu však je, že měří nejen porozumění čtenému, ale i zapamatování, které nemusí být nutně založené na porozumění. Tyto úkoly tak mohou být dobrými indikátory paměti pro doslovné podrobnosti z textu, ale jsou omezené pro měření specifických dovedností, které jsou potřebné pro porozumění, jako je kupříkladu vytváření inferencí (Cain & Oakhill, 2006). Nevýhodou dále je, že pro

vytvoření dostatečně citlivého testu je zapotřebí většího množství položek z důvodu zamezení možného vlivu hádání (Cain & Oakhill, 2006).

4.2 Testy poslechového porozumění

V zahraničních studiích i praxi je poměrně dlouhá historie zjišťování úrovně porozumění textu nejen pomocí čtení, ale i pomocí poslechu. Zjišťuje se obdobně jako čtenářské porozumění textu především pomocí metody verifikace věty, doplňováním slov do vět vyskytujících se v slyšeném textu, odpovídáním na explicitní a implicitní otázky vztahující se k textu či pomocí volné reprodukce slyšeného textu.

U nás se zjišťování poslechového porozumění vztahuje zejména na oblast fonologických schopností. Pro zjišťování úrovně fonologických schopností se nejčastěji využívají zkoušky krátkodobé paměti a rychlého jmenování objektů (RAN). Mezi testy hodnotícími explicitní fonologické schopnosti patří zkoušky, které vyžadují od respondentů zamyšlení se nad zvukovou stavbou slova a manipulaci s jeho fonémy jako např. posuzování podobnosti zvuků ve slovech, izolace hlásky či přemísťování a odstraňování fonémů (Seidlová Málková & Caravolas, 2013).

Mezi nejužívanější zkoušky sluchového porozumění patří Wepmanova Zkouška sluchové diferenciaci z 60. let, kterou v roce 1993 upravil Matějček. Zkouška slouží k posouzení schopnosti dětí sluchově rozlišovat zvuky mluvené řeči pomocí dvojice slov, která se liší nanejvýš v jedné hlásce (např. dynt-dint, tost-tost). Dalším významným testem je Zkouška sluchové analýzy a syntézy určená k hodnocení úrovně schopnosti rozkládat slova na hlásky a naopak z hlásek skládat slova. Tato metoda je součástí Moseleyovy testové baterie určené k diagnostice poruch čtení a psaní, kterou upravil pro potřeby české psychologické praxe Matějček taktéž v roce 1993 (Svoboda et al., 2001).

Hodnocení fonologického povědomí je častou součástí komplexních diagnostických testových baterií posuzujících inteligenční schopnosti dětí, ale i jazykové a gramotnostní dovednosti. Mezi takové testy, které lze použít již v předškolním věku patří např. Diagnostika jazykového vývoje od Seidlové Málkové a Smolíka z roku 2014. Tato baterie diagnostických úloh sleduje vztah

fonologického povědomí k dalším aspektům jazykových schopností a to gramatickým i lexikálně-sémantickým. Druhou metodou, kterou lze využít je Baterie testů fonologických schopností Seidlové Málkové a Caravolasové z roku 2013, která zjišťuje předpoklady a připravenost dětí předškolního věku na proces učení se číst a psát (Seidlová Málková & Caravolas, 2013).

Při vyšetřování starších dětí lze využít Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ od Caravolasové a Volína z roku 2005. Skládá se z osmi testů, které se zaměřují na různé aspekty čtení, psaní a fonematické povědomí (Caravolas & Volní, 2005). Pro potřeby diplomové práce bylo z uvedené baterie využito tří testů čtenářských dovedností. Test čtení s porozuměním, test rychlého čtení a čtení pseudoslov, které jsou podrobněji popsány v následující páté kapitole.

4.3 Nově vytvořené testy porozumění

Ve tříletém výzkumném projektu GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika vznikly nové testy porozumění čtenému, jelikož do té doby nebylo možné identifikovat v českém prostředí dostatek testů, které by zkoumaly čtení a porozumění čtenému v celé jeho šíři. U všech nově vytvořených testů bylo sledováno jak porozumění explicitní (doslovné, zaměřené na informace, které je schopen žák v textu najít), tak implicitní (vysuzování, čtení mezi řádky vyžadující kognitivní aspekty porozumění čtenému). Typy otázek a způsob jejich kladení je ve všech nově vytvořených nástrojích stejný, což umožňuje jejich následné porovnání. Testy zahrnují jak otevřené, tak uzavřené otázky, přičemž v každém testu je jejich rozložení identické (Kucharská et al., 2015).

Jednotlivé testy jsou rozdělené do tří skupin, které pokrývají různé způsoby přístupu čtenářů k textu a to pomocí naslouchání, hlasitého a tichého čtení. Ve své diplomové práci se zabývám dvěma modalitami porozumění textu – hlasitým čtením a poslechem s porozuměním, přesto alespoň v krátkosti představím všechny tři přístupy realizované ve výzkumné studii GAČR.

4.3.1 Poslech s porozuměním

Testy zařazené v této skupině vycházejí přímo z jednoduchého modelu čtení, kde se původně pracovalo právě s porozuměním slyšeného. Text, který žáci poslouchají je natočený profesionály pro zajištění srozumitelnosti a přesnosti. Byly vytvořeny celkem dva texty. Jeden má podobu pohádky – O neposedné hvězdičce, druhý text – Jak na houby je spíše popisný. K testům je vytvořena baterie dvanácti otázek, pro zjištění porozumění příběhu. Otázky jsou zaměřeny na obsah příběhu, i na jeho detaily (Kucharská et al., 2015).

4.3.2 Hlasité čtení s porozuměním

Testy zařazené do této skupiny se zaměřují na hodnocení techniky čtení i porozumění čtenému. Test je dostupný ve dvou variantách. Pro starší děti je vhodný text Krmení králíků a pro mladší děti je uzpůsobený text Jedeme na výlet.

V případě obou textů je hodnocena přesnost a rychlost v určitém časovém období. Po přečtení textu následují otázky mapující porozumění přečtenému textu. Texty mají podobu uzavřených příběhů, jedná se tedy o komplexní úroveň porozumění (Kucharská et al., 2015).

4.3.3 Tiché čtení s porozuměním

Při konstrukci nových nástrojů nebyla opomenuta ani rovina tichého čtení. Respondenti pracují s textem samostatně a po jeho přečtení odpovídají písemně na připravené otázky. K testu se mohou respondenti kdykoliv vracet. Testy jsou opět vytvořeny ve dvou variantách. Text Velcí kamarádi představuje lehčí variantu pro začínající čtenáře a text Jedeme na výlet je vhodnější spíše pro pokročilé čtenáře (Kucharská et al., 2015).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 UVEDENÍ DO PROBLÉMU

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou porozumění textu z pohledu hlasitého čtení a poslechu s porozuměním. V předchozí teoretické části byl zmapován koncept hlasitého čtení i poslechu s porozuměním včetně jejich vzájemného vztahu a srovnání jejich podobností a odlišností. Tématika poslechu s porozuměním ve vztahu s hlasitým čtením či celkově s čtenářským porozuměním je v mezinárodních výzkumech již řadu let podrobně zkoumána, zatímco u nás se tomuto tématu doposud nevěnovala přílišná pozornost.

Diplomová práce reaguje na výzkumný projekt GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, který se uskutečnil v letech 2013-2015. Tříletý projekt dospěl k odlišným výzkumným závěrům o porozumění čtenému, než jaké uvádí mezinárodní studie. V české studii se ukázalo jako mnohem obtížnější u žáků čtvrtých ročníků poslechové porozumění než hlasité čtení s porozuměním, zatímco v zahraničních studiích je tomu přesně naopak, kdy poslech s porozuměním se ukazuje být pro žáky čtvrtých ročníků snadnější formou porozumění než hlasité čtení. Tato diplomová práce se snaží objasnit příčinu této rozdílnosti. Zvažovaným faktorem je odlišná úroveň textů porozumění. Z toho důvodu došlo ve výzkumné studii k diplomové práci k prohození textů porozumění. Text O neposedné hvězdičce, který byl v původní studii GAČR použit jako test naslouchání, byl upraven do podoby testu hlasitého čtení s porozuměním. Stejně tak je tomu i u textu Krmení králíků, který byl původně sestaven jako test hlasitého čtení s porozuměním, je v současné studii použit jako test poslechu s porozuměním. Prohozením textů porozumění se tedy snaží tato práce zmapovat vliv obtížnosti testového materiálu na porozumění hlasitému čtení a poslechu s porozuměním.

6 CÍL PRÁCE A HYPOTÉZY

6.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem diplomové práce bylo zmapování úrovně čtenářského porozumění žáků 4. ročníků ZŠ účastnících se výzkumného šetření k diplomové práci a jejich srovnání s vrstevníky z výzkumného projektu GAČR z hlediska základních čtenářských dovedností a porozumění textu při hlasitém čtení a poslechu s porozuměním. Kladeny jsou tyto výzkumné otázky:

- Existují rozdíly v úrovni porozumění textu při hlasitém čtení a naslouchání mezi žáky 4. ročníků ZŠ zapojených do výzkumného šetření k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR?
- Existují rozdíly v úrovni porozumění textu při hlasitém čtení a naslouchání mezi žáky 4. ročníků ZŠ zapojených do výzkumného šetření k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR z hlediska pohlaví respondentů?
- Jaký je vztah mezi hlasitým čtením a poslechem s porozuměním?

6.2 Hypotézy

V souladu s výše stanovenými výzkumnými cíli souvisejícími s porozuměním čtenému textu u žáků 4. ročníků účastnících se výzkumného šetření k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika z let 2013 – 2015, byly stanoveny celkem 3 hypotézy, které jsou dále členěny na menší výzkumné okruhy.

H1: Na hladině významnosti 5 % předpokládám, že se výsledky mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR budou statisticky významně lišit v testech hlasitého čtení a poslechu s porozuměním.

Hypotéza H1 se opírá o výzkumná zjištění mezinárodních studií, které opakovaně potvrzují předpoklad, že v průběhu elementárního vzdělávání je úroveň poslechového porozumění o něco vyšší než čtenářské porozumění. K vyrovnání výkonů v čtenářském a poslechovém porozumění dochází zhruba od sedmé třídy ZŠ (např. Diakidoy, 2014; Sticht et al., 1974). Výzkumný projekt

GAČR však dospěl ke zcela opačným závěrům, že je pro žáky 4. ročníků obtížnější poslechové porozumění než hlasité čtení s porozuměním. Předpokládáme, že se spíše než o specifickou charakteristiku gramotnostního rozvoje dětí v českém vzdělávacím a jazykovém prostředí jedná spíše i zjištění související s vlastnostmi testovaných textů.

H1.1: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % budou existovat statisticky významné rozdíly mezi výsledky testů hlasitého čtení s porozuměním a naslouchání mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k diplomové práci a projektu GAČR v celkovém skóru.

H1.2: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % budou existovat statisticky významné rozdíly mezi výsledky testů hlasitého čtení s porozuměním a naslouchání mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k diplomové práci a projektu GAČR v explicitním skóru.

H1.3: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % budou existovat statisticky významné rozdíly mezi výsledky testů hlasitého čtení s porozuměním a naslouchání mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k diplomové práci a projektu GAČR v implicitním skóru.

H2: Na hladině významnosti 5 % předpokládám, že se výsledky hlasitého čtení s porozuměním nebudou statisticky významně lišit mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR z hlediska pohlaví.

Hypotéza H2 a H3 vychází z předpokladu, že mezi chlapci a dívkami by neměly být statisticky významné rozdíly ve schopnosti porozumět čtenému a naslouchanému textu. Současné výzkumy na českém i mezinárodním poli nepotvrdily pohlaví za faktor, který by zásadním způsobem ovlivňoval proces čtení a poslech s porozuměním (např. Kucharská 2015, Leth, Anttila 2003).

H2.1: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výsledcích hlasitého čtení z hlediska pohlaví v celkovém skóru testu mezi žáky 4. ročníků z výzkumného projektu k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR.

H2.2: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výsledcích hlasitého čtení z hlediska pohlaví

v explicitním skóru testu mezi žáky 4. ročníků z výzkumného projektu k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR.

H2.3: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výsledcích hlasitého čtení z hlediska pohlaví v implicitním skóru testu mezi žáky 4. ročníků z výzkumného projektu k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR.

H3: Na hladině významnosti 5 % předpokládám, že se výsledky testu poslechu s porozuměním nebudou statisticky významně lišit mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR z hlediska pohlaví.

H3.1: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výsledcích poslechu s porozuměním z hlediska pohlaví v celkovém skóru testu mezi žáky 4. ročníků z výzkumného projektu k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR.

H3.2: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výsledcích poslechu s porozuměním z hlediska pohlaví v explicitním skóru testu mezi žáky 4. ročníků z výzkumného projektu k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR.

H3.3: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výsledcích poslechu s porozuměním z hlediska pohlaví v implicitním skóru testu mezi žáky 4. ročníků z výzkumného projektu k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR.

7 METODIKA PRÁCE

7.1 Průběh výzkumu

Testování bylo realizováno v průběhu školního roku 2017/2018, konkrétně na přelomu měsíce října a listopadu. Žáci absolvovali celkem dvě sezení. Nejprve proběhlo skupinové sezení trvající zhruba 45 minut, v rámci kterého byla hromadně otestovaná celá třída. Poté následovalo individuální setkání, které trvalo průměrně 30 minut v závislosti na tempu dítěte a jeho schopnostech. Individuální setkání s žáky probíhalo vždy ve škole, kterou žáci navštěvují a to ve speciální místnosti, kde jsme nebyli nikým rušeni, aby bylo zajištěno maximální možné soustředění žáků.

Účast žáků ve výzkumu byla podmíněna poskytnutím informovaného souhlasu rodičů (viz příloha 1), který byl distribuován prostřednictvím školy. Vstupní informace rodičů byly zaměřeny na seznámení s cíli výzkumného šetření a jeho průběhem, se způsobem testování, s principy etického přístupu k respondentům a s ochranou osobních dat.

7.2 Výzkumný vzorek

Výzkum byl realizován na běžné základní škole v Praze. Účastnilo se ho celkem 40 dětí, z toho 23 dívek a 17 chlapců. Výběr respondentů byl zaměřen na intaktní populaci, čili na žáky, kterým nebyly diagnostikovány specifické obtíže ve čtení. Účastníci výzkumného šetření navštěvovali dva čtvrté ročníky v jedné základní škole. V obou dvou ročnících probíhala výuka čtení pomocí metody analyticko-syntetické. Z důvodu anonymizování dat obdržel každý žák pro potřeby výzkumu kód, pod kterým byla příslušná data zpracována.

Z důvodů srovnání dat stávajícího výzkumu s projektem GAČR, uvádím podrobnější údaje i o této studii. Výzkumné studie se zúčastnilo celkem 17 běžných škol z Prahy, Středočeského kraje a Jihočeského kraje. Dohromady se jednalo o více než 500 žáků. Žáci ze 4. ročníků přitom pocházeli z 14 škol. Do studie nebyli přijímáni respondenti s identifikovanými vzdělávacími potřebami. Vzorek zahrnoval ve stejném poměru žáky analyticko-syntetické i genetické metody čtení. Pro účely diplomové práce bylo operováno pouze se skupinou žáků

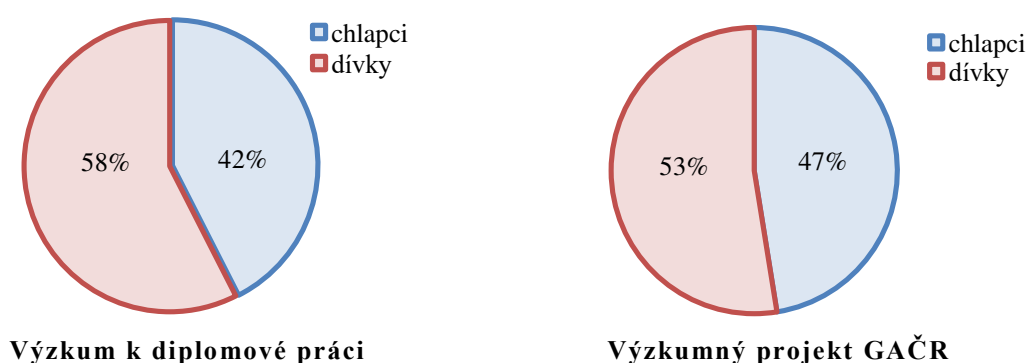
vzdělávajících se pomocí metody analyticko-syntetické, aby bylo možné srovnání současné studie s výzkumnou studií GAČR. Dohromady se jednalo o 59 žáků, z toho 30 dívek a 29 chlapců. Pro větší přehlednost uvádím tabulku 1, graf 1 a 2, kde jsou uvedeni respondenti z obou výzkumů z hlediska počtu, pohlaví a věku žáků.

Tabulka 1 Rozložení respondentů podle pohlaví a věku

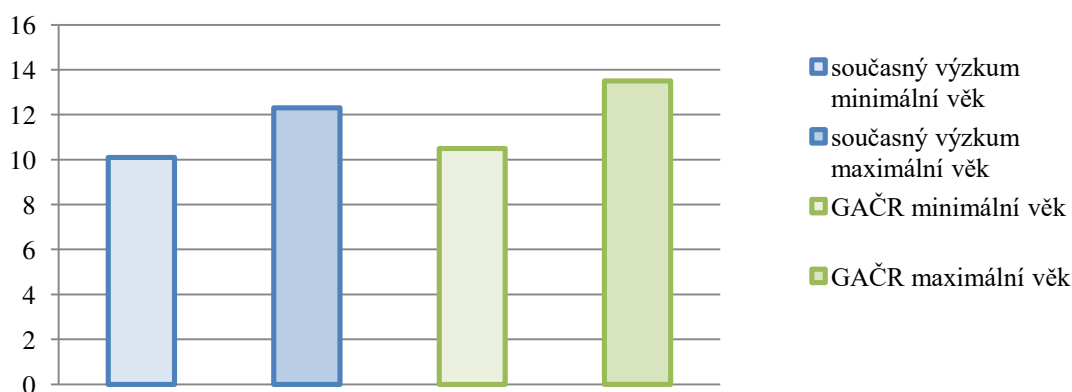
Výzkumné šetření k diplomové práci				
Chlapci	Dívky	Celkem	Věkové rozpětí	Průměrný věk
17	23	40	10,1 – 12,3 let	11,1 let

Výzkumný projekt GAČR				
Chlapci	Dívky	Celkem	Věkové rozpětí	Průměrný věk
29	30	59	10,5 – 13,5 let	12,0 let

Graf 1 Rozložení výzkumného vzorku podle pohlaví respondentů



Graf 2 Rozložení výzkumného vzorku podle věku respondentů



Úroveň porozumění hlasitému čtení a poslechu s porozuměním bylo v předložené práci srovnáno i z hlediska rozdílů mezi dívkami a chlapci. Z mezinárodních šetření (např. PIRLS, PISA) se opakovaně potvrzuje, že jsou dívky zdatnější v čtenářské gramotnosti než chlapci. Zajímalo mne tedy, zda jsou mezi dívkami a chlapci v obou sledovaných výzkumných šetřeních rozdíly, které nabývají statistické významnosti.

V obou sledovaných výzkumech byla také u žáků 4. ročníků ZŠ orientačně zmapována úroveň rozumových schopností, která sloužila jako vstupní kritérium pro účast na zmíněných výzkumných šetřeních. V případě výzkumného projektu GAČR byl použit subtest Kostky z Wechslerovy inteligenční škály WISC-III a ve výzkumu k diplomové práci byl použit Ravenův test Barevné progresivní matice (1977). Předpokládalo se, že žáci, kteří dosáhnou podprůměrných výkonů, budou z výzkumu vyřazeni. Nicméně všichni žáci účastníci se výzkumného šetření k diplomové práci dosáhli požadované úrovně rozumových schopností, z toho důvodu nebyl nikdo z výzkumného vorku vyloučen.

Další podmínkou pro realizaci výzkumu zabývajících se porovnáním hlasitého čtení a poslechu s porozuměním u žáků 4. ročníků byla vyrovnanost výsledků v testech zjišťujících základní čtenářské dovednosti mezi účastníky výzkumného projektu GAČR a výzkumu k diplomové práci. Pokud by nebyla tato podmínka dodržena a žáci by se mezi sebou lišili v základních čtenářských dovednostech, nebylo by možné jejich srovnání z hlediska porozumění čtenému v hlasitém čtení a poslechu, jelikož by výsledky nebyly dostatečně průkazné. Jak ukazují výsledky uvedené v tabulkách 2a-5b níže, je dle standardizovaných metod úroveň dekodovacích schopností v obou skupinách srovnatelná.

7.3 Základní čtenářské dovednosti

Následující část se věnuje porovnáním úrovně základních čtenářských dovedností mezi žáky 4. ročníků ZŠ účastnících se výzkumného šetření k diplomové práci a žáky, kteří byli zapojeni do výzkumného projektu GAČR. Do porovnávání základních čtenářských dovedností jsou zahrnuty výsledky testů rychlého čtení, čtení s porozuměním a čtení pseudoslov z Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ (Caravolas

& Volín, 2005). Jednotlivé testy jsou analyzovány zvlášť a uvedeny v tabulkách 2a-5b.

Zpracování dat probíhalo pomocí Studentova t-testu, jelikož kontrola normality dat (Kolmogorov-Smirnov test) potvrdila jejich normální rozložení (viz příloha 4). Data jsou také posuzovaná dle aritmetického průměru, dosažení minimální a maximální hodnoty, procentuální úspěšnosti v testech a směrodatné odchylky.

Tabulka 2a Test rychlého čtení ¹

Skupina	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	T-test		
					T	df	Sig. (2-tailed)
SDP	94,4	16,7	67,4	59-122	1,081	97	0,311
SGAČR	90,8	18,0	64,8	53-127			

Z tabulky 2 je patrné, že rozdíly v testu rychlého čtení (Caravolas & Volín, 2005) mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k diplomové práci (dále označené jako SDP) a výzkumného projektu GAČR (dále uvedené jako SGAČR) není statisticky významný ($p = 0,311$). Patrné jsou však mírné odlišnosti mezi výzkumy SDP a SGAČR. Dosažená míra úspěšnosti byla ve výzkumu SDP o 2,6 % (3,6 bodů) vyšší, než ve výzkumné skupině SGAČR. Naopak ve výzkumu SGAČR bylo zaznamenáno větší rozpětí v dosažených minimálních a maximálních počtech bodů. V testu rychlého čtení (Caravolas & Volín, 2005) je možné dosáhnout maximálního počtu 140 bodů. Výzkumná skupina SGAČR dosáhla rozpětí 53 – 127 bodů, což je o 6 bodů méně v dolním pásmu a 5 bodů více v horním pásmu bodového rozpětí než dosáhla skupina SDP. Tyto dílčí rozdíly mezi výzkumnou skupinou SDP a SGAČR nejsou velké a nenabývají tudíž statistické významnosti.

¹ **Legenda k tabulkám 2a-5b**

SDP = výzkumná skupina testovaná v rámci diplomové práce,
SGAČR = výzkumná skupina z výzkumného projektu GAČR,
průměr = aritmetický průměr, SO = směrodatná odchylka, rozpětí = minimální a maximální hodnota,
T-test = Studentův t-test, t = testové kritérium, df = stupeň volnosti, Sig (2-tailed) = statistická významnost (signifikance), která by neměla přesáhnout standardní p-hodnotu 0,05

Tabulka 2b Test rychlého čtení v závislosti na pohlaví

Skupina	Pohlaví	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	T-test		
						T	df	Sig. (2-tailed)
SDP	Dívky	95,0	17,3	67,9	59-122	0,286	38	0,777
	Chlapci	93,5	16,3	66,8	62-121			
SGAČR	Dívky	89,7	18,9	64,0	55-124	0,446	57	0,658
	Chlapci	91,8	17,2	65,6	53-127			

Výsledky testu rychlého čtení (Caravolas & Volín, 2005) mezi výzkumnou skupinou SDP a SGAČR lze dále podrobněji zkoumat kupříkladu dle vlivu pohlaví žáků na výsledky testu. Ve skupině SDP ani ve skupině SGAČR však nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci ve čtvrtém ročníku ($p_1 = 0,777$; $p_2 = 0,658$) z hlediska výkonu v testu rychlého čtení (Caravolas & Volín, 2005).

Mezi dívkami a chlapci z výzkumné skupiny SDP a SGAČR panuje poměrně velká míra shody mezi výsledky. Z hlediska procentuální míry úspěšnosti dopadli o něco lépe dívky a chlapi z výzkumné skupiny SDP. Dívky ze skupiny SDP a SGAČR se mezi sebou lišily v průměrném skóru o 5,3 bodů a chlapci o pouhých 1,7 bodů. Nejmenší úspěšnost byla zaznamenána u dívek ze skupiny SGAČR, jež byly v testu úspěšné na 64,0 % s průměrným skórem 89,7 bodů ze 140 bodů. Naopak nejlepší úspěšnost je patrná u dívek skupiny SDP s 67,9 % úspěšností a průměrným ziskem 95,0 bodů z celkových 140. Lze tedy říci, že ve výzkumné skupině SDP byly úspěšnější dívky o 1,5 bodů než chlapci a naopak ve výzkumné skupině SGAČR dosáhli lepších výsledků chlapci s rozdílem 2,1 bodů oproti dívkám. Jak již bylo zmíněno v tabulce 4a větší rozpětí bodového zisku lze vyzorovat u skupiny GAČR. Nejvyšší počet bodů 127 získali chlapci ze skupiny SGAČR z celkového počtu 140, což je o 6 bodů více než chlapci skupiny SDP. Dívky skupiny SGAČR získaly druhý nejvyšší počet bodů 124 ze 140, dívky skupiny SDP o dva body méně. Bodové rozpětí je tedy mezi dívkami těsnější (2 body) než u chlapců (6 bodů).

Tabulka 3a Test čtení pseudoslov

Skupina	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	T-test		
					T	df	Sig. (2-tailed)
SDP	19,0	2,6	79,2	13-24	1,792	97	0,900
SGAČR	20,1	3,3	83,3	9-24			

Tabulka 3a, stejně jako předchozí tabulka 2a, nepotvrzuje statisticky významný rozdíl ($p = 0,900$) v testu čtení pseudoslov (Caravolas & Volín, 2005) mezi žáky 4. ročníků ZŠ ve výzkumném šetření k diplomové práci (dále jen SDP) a výzkumnému projektu GAČR (dále označené jako SGAČR).

Z tabulky 3a dále vyplývá, že je skupina SGAČR o 4,1 % úspěšnější s průměrným počtem o 1,1 bodů více než skupina SDP. Ve skupině SGAČR je dále patrné širší bodové rozpětí, kdy je minimální počet bodů 9 a maximální počet je 24 z celkových 24 bodů. Naopak výzkumná skupina SDP skóruje minimálním počtem 13 bodů, což je o 4 body více, než v případě výzkumné skupiny SGAČR. Maximální počet ve skupině SDP a SGAČR je totožný. Obě dvě výzkumné skupiny dosahují maximálního počtu bodů tj. 24 bodů. Výsledky v testu čtení pseudoslov (Caravolas & Volín, 2005) se mezi skupinami SDP a SGAČR liší jen o několik bodů, nelze tedy hovořit o statistické významnosti. V následující tabulce 3b je pozornost zaměřena na to, zda má vliv pohlaví respondentů na výsledek v testu čtení pseudoslov (Caravolas & Volín, 2005) mezi skupinami SDP a SGAČR.

Tabulka 3b Test čtení pseudoslov v závislosti na pohlaví

Skupina	Pohlaví	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	T-test		
						T	df	Sig. (2-tailed)
SDP	Dívky	19,4	2,5	80,8	13-24	1,005	38	0,233
	Chlapci	18,5	2,8	77,0	13-23			
SGAČR	Dívky	19,8	3,6	82,5	9-24	0,706	57	0,482
	Chlapci	20,4	3,0	85,0	10-24			

Z tabulky 3b vyplývá, že jsou rozdíly ve výsledcích testu čtení pseudoslov (Caravolas & Volín, 2005) mezi dívkami a chlapci ve výzkumných skupinách SDP a SGAČR téměř shodné a nedosahují tedy statistické významnosti ($p_1 = 0,233$; $p_2 = 0,482$). Nepatrně lepších výsledků dosahují dívky a chlapci

z výzkumné skupiny SGAČR, kde jsou dívky o 0,4 bodu a chlapci o 1,9 bodu lepší než dívky a chlapci ze skupiny SDP. Z hlediska celkové procentuální úspěšnosti jsou již rozdíly mezi skupinami zřetelnější. Opět platí, že úspěšnější byly dívky a chlapci u výzkumné skupiny SGAČR, kdy dívky dosáhly o 4,2 % a chlapci o celých 8 % lepších výsledků oproti skupině SDP. Nejnižších průměrných výsledků dosáhli chlapci z výzkumné skupiny SDP s 18,5 bodu (úspěšnost 77,0 %) z celkových 24 bodů a naopak nejvyšších dosáhli chlapci ze skupiny SGAČR s průměrným počtem bodů 20,4 (úspěšnost 85,0 %) z celkových 24 bodů.

Větší rozpětí z hlediska zisku bodů dosáhla výzkumná skupina SGAČR, kdy nejnižšího počtu dosáhly dívky s 9 body oproti dívkám ze skupiny SDP, které skórovaly nejnižše 13 body. Chlapci z výzkumné skupiny SGAČR měli minimální počet bodů 10, zatímco chlapci ze skupiny SDP 13 bodů z maximálního počtu 24 bodů, dosáhli shodně chlapci ze skupin SDP i SGAČR. Mezi dívkami je tedy rozdíl o 4 body a u chlapců o 3 body ve prospěch skupiny SDP.

Tabulka 4a Test čtení s porozuměním, skór 1

Skupina	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	T-test		
					T	df	Sig. (2-tailed)
SDP	19,9	6,9	49,8	10-34	1,962	97	0,051
SGAČR	22,6	6,7	56,5	9-39			

Test čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005) lze hodnotit pomocí dvou skórů. První skór uvedený v tabulce 4a poskytuje celkový index čtenářských dovedností, jako je přesnost dekodování, rychlost čtení a úroveň porozumění. Druhý skór popsáný v tabulce 5a udává poměr mezi počtem správných odpovědí a součtem všech řešených položek bez ohledu na rychlost čtení. Skór 1 je tedy obecnější, udává počet správně doplněných slov do vět.

Z výsledků testu čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005) uvedených v tabulce 4a je zřejmé, že rozdíl mezi žáky 4. ročníků z výzkumné studie k diplomové práci (dále jen SDP) a výzkumným projektem GAČR (dále

uvedené jako SGAČR) se dotýká hladiny statistické významnosti ($p = 0,051$). Celková míra úspěšnosti byla u výzkumné skupiny SGAČR o 6,7 % (2,7 bodů) vyšší než u skupiny SDP. Větší bodové rozpětí z hlediska zisku minimálního a maximálního počtu bodů měla též skupina SGAČR s rozpětím 9-39 bodů z celkových 40 bodů, zatímco výzkumná skupina SDP dosáhla v dolním pásmu o 1 bod více a v horním pásmu o 5 bodů méně než skupina SDP, tj. 10-34 bodů.

Tabulka 4b Test čtení s porozuměním, skór 1 v závislosti na pohlaví

Skupina	Pohlaví	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	T-test		
						T	df	Sig. (2-tailed)
SDP	Dívky	21,0	6,5	52,5	11-34	1,254	38	0,219
	Chlapci	18,2	7,4	45,5	10-34			
SGAČR	Dívky	21,8	6,6	54,5	9-33	0,885	57	0,380
	Chlapci	23,4	6,9	58,5	13-39			

Pokud srovnáme analyzovaná data mezi výzkumnou skupinou SDP a SGAČR v testu čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005) na základě vlivu pohlaví respondentů, zjistíme, že se nejedná o statisticky významné zjištění ($p_1 = 0,219$; $p_2 = 0,380$), i když rozdíly mezi samotnými skupinami SDP a SGAČR se dotkly hladiny statistické významnosti ($p = 0,051$).

Ve výzkumné skupině SDP byly úspěšnější dívky v průměrném počtu bodů o 2,8 bodů (7 %) více než chlapci z téhož výzkumu. Naopak ve výzkumné skupině SGAČR byli úspěšnější chlapci oproti dívkám o 1,6 bodů (4 %). Rozdíl z hlediska pohlaví mezi výzkumy SDP a SGAČR byl nejvýraznější, ale stále statisticky nevýznamný, a to mezi chlapci o 5,2 bodů (13,3 %) ve prospěch SGAČR. Dívky z výzkumného šetření SGAČR byly úspěšnější o pouhých 0,8 bodů (2 %) oproti dívkám z výzkumné skupiny SDP. Z hlediska bodového zisku byli nejúspěšnější chlapci ze skupiny SGAČR s 13-39 body z celkových 40 a naopak nejméně skórovaly dívky z téže výzkumné skupiny se ziskem 9-33 bodů z celkových 40. Těsnějších výkonů dosáhli dívky a chlapci ze skupiny SDP, kdy dívky získaly 11-34 bodů a chlapci 10-34 bodů z celkových 40.

Tabulka 5a Test čtení s porozuměním, skóř 2

Skupina	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	T-test		
					T	df	Sig. (2-tailed)
SDP	92,1	7,8	92,1	71-100	2,994	97	0,004
SGAČR	87,2	8,5	87,2	64-100			

Skóř 2 testu čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005) přesněji odráží index porozumění, jelikož odhlíží od rychlosti čtení a udává poměr mezi počtem správných odpovědí a součtem všech řešených položek. Na rozdíl od skóř 1 testu čtení s porozuměním (Caravlas & Volín, 2005) popsané v tabulce 4a nabývá rozdíl mezi výzkumnými skupinami statistické významnosti ($p = 0,004$). Oproti skóř 1, kdy byli úspěšnější žáci z výzkumného šetření SGAČR, skóřovali statisticky významně lépe ve skóř 2 respondenti z výzkumné skupiny SDP.

Výzkumná skupina SDP byla úspěšnější o 4,9 % (4,9 bodů) než skupina SGAČR. Značný rozdíl je také patrný v rozptylu bodového zisku mezi skupinami SDP a SGAČR. Nejnížší bodová hranice ve skupině SGAČR je 64 bodů ze 100 možných, zatímco v případě skupiny SDP se jedná o nejspodnější hranici 71 bodů ze 100. Obě dvě výzkumné skupiny dosáhly shodné horní hranice bodů, které jsou totožné s celkovým počtem bodů, tj. 100 bodů.

Tabulka 5b Test čtení s porozuměním, skóř 2 v závislosti na vlivu pohlaví

Skupina	Pohlaví	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	T-test		
						T	df	Sig. (2-tailed)
SDP	Dívky	93,5	4,6	93,5	83-100	1,229	38	0,233
	Chlapci	90,2	10,6	90,2	71-100			
SGAČR	Dívky	86,8	9,2	86,8	64-100	0,315	57	0,754
	Chlapci	87,5	7,9	87,5	72-100			

I když z předešlé analýzy dat shrnuté v tabulce 5a vyplývá, že je mezi skupinami SDP a SGAČR statisticky významný rozdíl, tabulka 5b nepotvrzuje statisticky významný rozdíl ($p_1 = 0,233$; $p_2 = 0,754$) mezi skupinami SDP a SGAČR vlivem pohlaví respondentů.

Dívky a chlapci z výzkumné skupiny SDP byli o něco úspěšnější v řešení testu čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005) než respondenti ve skupině

SGAČR. Mezi dívkami byl rozdíl 6,7 bodů a mezi chlapci byly výsledky těsnější s rozdílem 2,7 bodů. Nejvyššího skóru dosáhly dívky z výzkumné skupiny SDP s rozsahem 83-100 bodů ze 100. Naopak nejnižší bodový zisk měly dívky ze skupiny SGAČR s 67-100 body z celkových 100 bodů. Mezi chlapci bylo bodové rozpětí téměř shodné, kdy chlapci ze skupiny SGAČR měli o jeden bod méně v minimálním počtu bodů, tj. 71-100 bodů ze sta a chlapci ze skupiny SDP dosáhli 72-100 bodů z celkového počtu 100 bodů.

7.4 Shrnutí výsledků základních čtenářských dovedností

Analýza výsledků testů rychlého čtení, čtení pseudoslov a čtení s porozuměním z Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ (Caravolas & Volín, 2005) potvrzuje výzkumnou podmínku, že jsou základní čtenářské dovednosti mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR vyrovnané.

Statisticky významného rozdílu mezi výzkumnou studií k diplomové práci a výzkumným projektem GAČR bylo dosaženo pouze v testu čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005) a to v druhém sledovaném skóru, který se zaměřoval na index čtenářského porozumění. V tomto skóru statisticky významně lépe dopadli respondenti z výzkumného projektu k diplomové práci. Na tuto skutečnost je potřeba myslet při následné interpretaci výsledků porovnávajících hlasité čtení a poslech s porozuměním. Obecně je možné tvrdit, že žáci z výzkumného šetření k diplomové práci postupovali pomaleji ale s méně chybami, zatímco žáci z výzkumného projektu GAČR preferovali spíše rychlejší postup, který si však žádal více chyb.

Použité testy z Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ (Caravolas & Volín, 2005) byly také porovnány z hlediska vlivu pohlaví na výsledný skór. V žádném ze zmiňovaných testů čtenářských dovedností však nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci ani v jednom ze sledovaných výzkumných šetření. Zajímavé je, že ve výzkumném šetření k diplomové práci dosáhly dívky vždy lepších výsledků než chlapci, zatímco ve výzkumném projektu GAČR lépe skórovali chlapci ve třech ze čtyř sledovaných testů oproti dívkám.

Na základě výše uvedených skutečností je možné soudit, že jsou výkony mezi respondenty z výzkumného projektu GAČR a výzkumného šetření k diplomové práci vyrovnané z hlediska základních čtenářských dovedností.

7.5 Použité metody

Pro výzkumné účely diplomové práce byly použity nástroje pro hodnocení čtenářských dovedností sledující jak úroveň dekodovacích schopností, tak porozumění čtenému. Z Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ (Caravolas & Volín, 2005) byly využity tři čtenářské testy a to test rychlého čtení, čtení pseudoslov a test čtení s porozuměním. Použity byly také dva nové testy porozumění čtenému zkonstruované pro potřeby projektu GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika (Kucharská et al., 2014). Jedná se o test Krmení králíků mapující úroveň poslechového porozumění a test O neposedné hvězdičky zaměřený na porozumění hlasitého čtení s porozuměním.

7.5.1 Barevné progresivní matice

Ravenovy Barevné progresivní matice z roku 1977 jsou nonverbálním inteligenčním testem měřícím fluidní tj. vrozenou inteligenci, který se řadí mezi nejužívanější culture fair inteligenční testy u nás.

Test je vhodný jak pro děti od 5 do 12 let, tak i pro dospělé od 65 let a výše. Ravenovy Barevné progresivní matice se skládají ze tří dvanácti úkolových sérií vzrůstající obtížnosti. Probandi mají za úkol v každé úloze najít vždy jeden geometrický obrazec z nabídky šesti obrazců, kterým správně doplní uvedenou předlohu (Kučerová-Husníková & Gjuričová, 1977).

7.5.2 Test rychlého čtení

Test rychlého čtení z Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ (Caravolas & Volín, 2005) poskytuje odhad rychlosti rozpoznávání izolovaných slov. Test tvoří 140 slov uspořádaných do tří sloupců. Děti mají za úkol přečíst předložená slova co nejrychleji. Zaznamenaná jsou všechna správně přečtená slova v časovém limitu jedné minuty (Caravolas & Volín, 2005).

7.5.3 Test čtení pseudoslov

Dovednost čtení pseudoslov, která nemají žádný význam, ale odrážejí specifickou skladbu slabik daného jazyka, je považováno za dobrý ukazatel dekodovacích schopností (Kucharská et al. 2015). Pseudoslova tedy neposkytují při čtení ani sémantickou ani globální grafickou oporu. Děti jsou tedy nuceny využívat svých fonologických dovedností k sestavení slov jakožto lineární řady segmentů (Caravolas & Volín, 2005).

Test obsahuje tři série po osmi pseudoslovech obsahujících dvě až čtyři slabiky. Slova vyskytující se v testu respektují fonotaktická pravidla češtiny. Oproti běžně se vyskytujícím fonémům byl však navýšen počet fonémů zapisujících se s diakritickými znaménky, zejména dlouhé samohlásky.

7.5.4 Test čtení s porozuměním

Test čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005) je globálním měřítkem čtenářských schopností. Test spočívá v doplňování slov do textu s časovým limitem sedmi minut. Děti čtou dvacet pasáží o délce jedné až tří vět a jejich úkolem je doplnit v každé pasáži dvě chybějící slova. Jednotlivé pasáže jsou odstupňovány podle obtížnosti dané délkou, nároky na slovní zásobu a znalosti. V každém textu jsou vynechána dvě slova, vzniklé mezery jsou označeny A a B. Pod textem jsou dvě sady po pěti slovech, označené písmeny A a B, kdy žáci do mezery A vybírají slovo ze sady A a do mezery B slovo ze sady B. Každá pětice slov obsahuje jen jedno správné slovo, ostatní čtyři jsou distraktory.

Příklad: Mléko můžeš _A_ ze skleničky nebo z _B_.

Sada A: sníst – vidět – hodit – pít – natřít

Sada B: ulice – trávy – krávy – koláče – hrnečku

Výstupem testu jsou dva skóry. Skór 1 poskytuje celkový index čtenářských dovedností dítěte (tj. přesnost dekodování, rychlost čtení, porozumění), ale není přímým ukazatelem žádné z jednotlivých složek. Skór 2 odhlíží od rychlosti čtení a udává poměr mezi počtem správných odpovědí a součtem všech řešených položek (Caravolas & Volín, 2005).

7.5.5 Test Krmení králíků

Test je postavený na poslechu příběhu, po kterém následují otázky pro zjištění porozumění slyšenému textu, které jsou zaměřeny jak na hlavní linii příběhu, tak i na jeho detaily. Text obsahuje celkem 159 slov a pojednává o příběhu ze života dětí. Hlavní postavy příběhu mají za úkol postarat se společně s babičkou o králíky v době, kdy jejich sousedka Martina odjíždí na výstavu do Prahy s králíkem Ferdou. (Kucharská et al., 2015).

Test je koncipován pro individuální administraci. Dětem byl nejprve puštěn z CD přehrávače příběh, který byl namluvený školeným hlasem. Poté byly žákům čteny jednotlivé otázky ze záznamového archu s natištěnými otázkami, do kterého byly zaznamenány doslovné odpovědi dětí. Doba odpovědi nebyla časově limitovaná.

Maximální počet bodů, které lze v testu získat je 20. Počet bodů se pohybuje v rozmezí od 0 až 2 bodů za otázku. Pouze v otázkách (č. 9, 10, 11, 12) zaměřených na výběr slov, které se v textu vyskytují či nevyskytují, lze získat maximálně jeden bod. Pro vyhodnocování testu byl vypracován arch se vzorovými odpověďmi za 0, 1 a 2 body (viz příloha 2).

7.5.6 Test O neposedné hvězdičce

Test je založený na obdobném principu jako Test Krmení králíků. Žáci mají za úkol nejprve přečíst pohádkový příběh o celkovém rozsahu 163 slov, ve kterém je hlavní hrdinkou hvězdička Pája, která byla neposedná a spadla z nebe. Společně s Jirkou, kterého svým pádem z nebe vzbudila, hledá cestu nazpět ke svému tatínkovi Měsíčkovi. Po přečtení textu jsou žákům pokládány otázky související s textem, pomocí kterých je zjišťováno jejich čtenářské porozumění.

I když je hlavním cílem tohoto nástroje sledovat různé aspekty porozumění, umožňuje také hodnocení rychlosti a přesnosti čtení, jak je zvykem v naší školské a poradenské praxi. Žáci musí přečíst celý text na rozdíl od jiných testů porozumění (např. Zkouška čtení), neboť by jinak nebyli schopni odpovídat na otázky hodnotící jejich porozumění. Posuzován je také celkový čas nutný k přečtení celého textu, dále pak počet přečtených slov za 1. minutu, 2. minutu,

3. minutu a počet chyb v těchto časových limitech. Sledována byla také technika čtení. Jednalo se o škálu dvanácti kvalitativních projevů (Kucharská et al., 2015).

Maximální počet bodů, které lze v testu získat je 22. Počet bodů se pohybuje v rozmezí od 0 až 2 bodů za otázku. Pouze v otázkách (č. 7, 8, 9, 10) zaměřených na výběr slov, které se v textu vyskytují či nevyskytují, lze získat maximálně jeden bod. Pro vyhodnocování testu byl vypracován arch se vzorovými odpověďmi za 0, 1 a 2 body (viz příloha 3).

7.5.6.1 Sledované roviny porozumění

V nově vytvořených testech porozumění čtenému (Krmení králíků, O neposedné hvězdičce) v rámci projektu GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika se pracuje celkem se třemi druhy skóre. První z nich je celkový skór, který je dán součtem bodů jednotlivých odpovědí. V testu se dále pracuje s explicitním a implicitním skórem, pomocí nichž se lze dozvědět o nejrůznějších aspektech porozumění čtenému a slyšenému. Pokud se jednotlivé roviny porozumění pohybují na odlišné úrovni, lze uvažovat o pozadí těchto rozdílů.

Explicitní skór odpovídá explicitní rovině porozumění, která souvisí s informacemi obsaženými přímo v textu. Jedná se tedy o doslovné porozumění. Při tomto porozumění se doptáváme žáků, co si z přečteného textu pamatují, jak porozuměli informacím z textu, jak dovedou popsat hlavní dějovou linku, či jak by popsaly postavy z příběhu. Tato úroveň porozumění závisí na paměťových schopnostech, koncentraci pozornosti a zkušenostech dítěte (Kucharská et al., 2015).

Implicitní skór či implicitní porozumění, je náročnější forma porozumění, jelikož v ní nejde o prosté porozumění přečteného nebo slyšeného textu, jako tomu je u předchozí roviny porozumění, ale o vysouzení či nalezení odpovědí, které nejsou explicitně v textu řečeny. Implicitní porozumění souvisí se zkušenostmi dítěte, s jeho schopností dedukce a čtení mezi řádky. Vliv mají i další kognitivní aspekty jako jsou mentální schopnosti, schopnosti řešit problémové situace a využívat kontext (Kucharská et al., 2015).

Předpokladem pro úspěšnost v obou rovinách porozumění je přiměřenost obsahu, tématu, použitého slovníku a stylistiky věku dítěte (Kucharská et al. 2015).

7.5.6.2 Typologie otázek testů s porozuměním

Testy porozumění čtenému, ať hlasitému čtení (O neposedné hvězdičce) nebo poslechu (Krmení králíků) jsou tedy tvořeny jak explicitními tak i implicitními otázkami. Každý test má např. otázku na dějovou linku, otázku na hlavního hrdinu, výběr odpovědí na základě distraktorů, ale i otázky týkající se motivace hlavního hrdiny, nebo na pochopení přenosového významu jako je přísloví (Kucharská et al., 2015). V tabulkách 1 a 2 uvádím příklady jednotlivých typů otázek vyskytující se v příslušných testech porozumění.

Tabulka 6 Typy otázek – explicitní skór (Kucharská et al., 2015, s. 92-93)

Doslovné porozumění – explicitní skór	
Prosté vybavení přítomných detailů určité kategorie	Krmení králíků příklad otázky: <i>Na co se králíkům hodí silné a ostré zuby?</i>
	O neposedné hvězdičce příklad otázky: <i>Jak se jmenovala víla v příběhu?</i>
Vybavení a diferenciací přítomných detailů od nepřítomného: fonologický distraktor	Krmení králíků příklad otázky: <i>Které slovo v příběhu nebylo kotec-kopec-konec</i>
	O neposedné hvězdičce příklad otázky: <i>Které slovo v příběhu nebylo údolí-úbočí-úskali</i>
Vybavení a diferenciací přítomných detailů od nepřítomného: sémantický distraktor	Krmení králíků příklad otázky: <i>Které slovo jsi slyšel/a v příběhu vlk-vlčák-pes</i>
	O neposedné hvězdičce příklad otázky: <i>Které slovo tam nebylo lumpačit-divočit-mračit</i>
Diferenciací hlavních a vedlejších postav, dějů	Krmení králíků příklad otázky: <i>Kdo v příběhu má doma králíky?</i>
	O neposedné hvězdičce příklad otázky: <i>O kom hlavně byla pohádka, kterou jsi četl/a?</i>
Postižení dějové linie	Krmení králíků příklad otázky: <i>Co máme dát králíkům nejdříve, co pak a co nakonec? Nejdříve seno, pak granule a nakonec tvrdý chleba a mrkvovou nať NEBO nejdříve tvrdý chleba, pak seno,</i>

a když by seno nepostačilo, tak i granule nebo mrkvovou nat'

O neposedné hvězdičce příklad otázky:
Jak se to stalo? Pája s Jirkou šli přes Oblačný vrch k vile Lesaně NEBO Pája s Jirkou šli přes les k Oblačnému vrchu?

Tabulka 7 Typy otázek - implicitní skór (Kucharská et al., 2015, s. 92-93)

Vysuzování na základě informací z textu – implicitní skór

**Vysuzování věcné správnosti tvrzení
vzhledem k předloze**

Krmení králíků příklad otázky:

Co je pravda? Když budou mít králíci dost vody, nebude je bolet břicho NEBO břicho je nebude bolet, když budou chroupat jen seno a tvrdý chleba.

O neposedné hvězdičce příklad otázky:

Co myslíš, vzbudil se Jirka, protože Pája plakala NEBO Pája plakala, protože se Jirka vzbudil?

**Vysuzování významu neznámých slov
podle kontextu – sémantické vysuzování**

Krmení králíků příklad otázky:

O neposedné hvězdičce příklad otázky:
Viš, co je to soprán?

**Vysuzování na základě kombinace
informací z textu a vcítění do osoby
z textu – emoční a personální vysuzování**

Krmení králíků příklad otázky:

Z čeho všeho měla Martina radost, když přijela domů?

O neposedné hvězdičce příklad otázky:

Pája v příběhu plakala, proč asi?

**Vysuzování na základě kombinace
informací z textu a pochopení motivace
hrdiny**

Krmení králíků příklad otázky:

Proč sousedka požádala babičku o krmení králíků?

O neposedné hvězdičce příklad otázky:

Proč měla Pája Jirkovi poděkovat?

**Vysuzování skutečného významu místo
doslovného – vysuzování přenosové**

Krmení králíků příklad otázky:

Co to znamená „zapiš si to za uši“?

O neposedné hvězdičce příklad otázky:

Co znamená, když je někdo jak z hadích ocásků?

8 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT

Předkládaná kapitola se zabývá analýzou shromážděných dat z vlastního výzkumného šetření i z převzatého výzkumného projektu GAČR, která jsou zpracována v souladu s kvantitativní metodologií. Byly použity parametrické i neparametrické statistické metody na základě normálního rozdělení dat dle testu Kolmogorov-Smirnov (viz příloha 4). Statistická analýza dat byla realizována s využitím vhodných statistických programů (Microsoft Excel, SPSS).

8.1 Hlasité čtení s porozuměním

Následující část se zabývá porovnáním dat mezi výzkumným projektem k diplomové práci a projektem GAČR z hlediska hlasitého čtení s porozuměním. Výsledky testu O neposedné hvězdičky, který byl určený pro respondenty z výzkumného šetření k diplomové práci, a test Krmení králíků užitý ve výzkumném projektu GAČR, byly zpracovány Mann-Whitneyovým testem. Jedná se o neparametrický test, jelikož získaná data nemají normální rozdělení podle Kolmogorov-Smirnovova testu (viz příloha 4). Data jsou dále posuzována podle aritmetického průměru, směrodatné odchylky, procentuální úspěšnosti a rozpětí bodů.

Tabulka 8a – Hlasité čtení s porozuměním²

Skór	Skupina	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	Mann-Whitney U		
						U	Z	Sig. (2-tailed)
Celkový	SDP	14,2	3,3	64,5	7-21	817,0	2,60	0,009
	SGAČR	12,6	2,7	59,0	6-21			
Explicitní	SDP	7,6	2,1	63,3	3-11	807,5	2,68	0,007
	SGAČR	6,4	1,9	53,3	2-10			
Implicitní	SDP	6,6	2,0	47,1	2-10	958	1,60	0,108
	SGAČR	6,2	1,7	44,3	4-14			

² **Legenda k tabulkám 8a – 9**

SDP = výzkumná skupina testovaná v rámci diplomové práce,
SGAČR = výzkumná skupina z výzkumného projektu GAČR,
průměr = aritmetický průměr, SO = směrodatná odchylka, rozpětí = minimální a maximální hodnota,
U = Mann-Whitney test, Z = testové kritérium, Sig (2-tailed) = statistická významnost (signifikance),
která by neměla přesáhnout standardní p-hodnotu 0,05

Tabulka 8a ukazuje dosažené výsledky respondentů výzkumné studie k diplomové práci (dále jen SDP) a výzkumného projektu GAČR (dále SGAČR) ve třech skórech. Jedná se o celkový, explicitní a implicitní skór. Celkový skór odpovídá součtu bodů jednotlivých odpovědí. Explicitní skór se týká doslovného porozumění, zatímco implicitní skór se zaměřuje na odpovědi, které nejsou v textu výslovně řečeny. Jelikož žáci, účastníci se výzkumného šetření k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR, četli nahlas jiný text, uvádím pro přehlednost i typ textu který příslušná skupina respondentů četla. Skupina SDP četla text O neposedné hvězdičce (v textu označeno jako hvězdička) a skupina SGAČR četla text Krmení králíků (označeno dále jako králík).

Z tabulky 8a je patrné, že ve všech sledovaných skórech dosáhla výzkumná skupina SDP (hvězdička) lepších výsledků než skupina SGAČR (králík). V případě celkového a explicitního skóru nabývá rozdíl mezi porovnávanými výzkumy statistické významnosti ($p_1 = 0,009$; $p_2 = 0,007$). Výzkumná skupina SDP (hvězdička) byla úspěšnější než SGAČR (králík) v celkovém skóru o 1,6 bodu (5,5 %), v explicitním skóru o 1,2 body (10 %) a v implicitním skóru o pouhých 0,4 bodů (2,8 %). Obě dvě skupiny podaly lepší výsledky v explicitním skóru porozumění v porovnání s implicitním skórem porozumění, kdy skupina SDP (hvězdička) byla úspěšnější o 16,2 % a skupina SGAČR (králík) o 9 %.

Bodové rozpětí mezi skupinami SDP (hvězdička) a SGAČR (králík) je velmi vyrovnané. V celkovém a explicitním skóru má skupina SDP (hvězdička) vždy o 1 bod více ve spodní hranici bodů. Za povšimnutí stojí rozpětí bodů v implicitním skóru, jelikož zde má výzkumná skupina SGAČR (králík) o 2 body v minimálním a o 4 body v maximálním počtu více bodů oproti výzkumné skupině SDP (hvězdička), i když má skupina SDP (hvězdička) ve všech sledovaných skórech vyšší úspěšnost.

Tabulka 8b Hlasité čtení s porozuměním v závislosti na pohlaví

Skór	Skupina	Pohlaví	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	Mann-Whitney U		
							U	Z	Sig. (2-tailed)
Celkový	SDP	Dívky	14,4	3,5	65,5	7-21	183,5	0,331	0,740
		Chlapci	13,9	3,1	63,2	7-19			
	SGAČR	Dívky	12,5	2,8	56,8	7-16	430,0	0,076	0,939
		Chlapci	12,8	2,8	58,2	6-21			
Explicitní	SDP	Dívky	7,2	1,9	60,0	3-11	167,0	0,778	0,431
		Chlapci	7,8	2,2	65,0	3-10			
	SGAČR	Dívky	6,5	2,1	54,2	2-10	408,5	0,408	0,683
		Chlapci	6,3	1,6	52,5	3-9			
Implicitní	SDP	Dívky	6,7	2,1	47,8	3-10	188,0	0,209	0,448
		Chlapci	6,7	6,6	47,8	2-10			
	SGAČR	Dívky	6,3	1,4	45,0	4-9	430,0	0,078	0,938
		Chlapci	6,1	1,9	43,6	4-12			

Pokud se podíváme podrobněji na výsledky analyzovaných skóreů hlasitého čtení s porozuměním, dojedeme k zjištění, že se v žádném ze tří sledovaných skóreů nepotvrdila statistická významnost mezi daty na základě vlivu pohlaví respondentů.

Jak potvrzuje tabulka 8a, ve všech sledovaných skórech dosáhli žáci 4. ročníků z výzkumné studie k diplomové práci (SDP, hvězdička) lepších výsledků než vrstevníci z výzkumného projektu GAČR (SGAČR, králík). V celkovém skóre dosáhly nejvyšší úspěšnosti dívky ze skupiny SDP (hvězdička) s průměrným počtem bodů 14,4 (65,5 % úspěšnost) z celkového počtu 24 bodů. Oproti chlapcům ze stejné studie SDP (hvězdička) byly dívky úspěšnější o pouhých 0,5 bodů (2,3 %), dívkám ze skupiny SGAČR (králík) o 1,9 bodu (8,7 %) a chlapcům ze skupiny SGAČR (králík) o 1,6 bodů (7,3 %). Ve výzkumné skupině SGAČR (králík) byly výsledky celkového skóre ještě těsnější, neboť byli chlapci úspěšnější jen o 0,3 bodu (1,4 %) než dívky z téhož výzkumu. Minimální počet bodů je mezi dívkami a chlapci z obou výzkumných skupin vyrovnaný (6-7 bodů), výraznější odlišnost je patrná v případě maximálního počtu bodů, kdy dívky ze skupiny SDP (hvězdička) a chlapci z výzkumu SGAČR (králík) dosáhli shodně 21 bodů, chlapci ze skupiny SDP (hvězdička) 19 bodů a dívky z výzkumu SDP (hvězdička) pouhých 16 bodů.

V explicitním skóre čtenářského porozumění byli nejúspěšnější chlapci z výzkumné skupiny SDP (hvězdička) se ziskem 7,8 bodů (65,0 % úspěšnost).

Rozdíly mezi skupinami SDP (hvězdička) a SGAČR (králík) jsou velmi vyrovnané. Dívky a chlapci ze skupiny SDP (hvězdička) se mezi sebou lišili o 0,6 bodu (5,0 %) ve prospěch chlapců, zatímco ve skupině SGAČR (králík) byly úspěšnější dívky o 0,2 bodu (1,7 %). Povšimnout si můžeme nepatrně vyšších rozdílů mezi skupinami, pokud vzájemně porovnáme dívky ze skupiny SDP (hvězdička), SGAČR (králík) a chlapce z výzkumu SDP (hvězdička) a SGAČR (králík). Dívky ze skupiny SDP (hvězdička) skórovaly o 0,7 (6,3 %) více než dívky z SGAČR (králík) a chlapci z výzkumu SDP (hvězdička) byli úspěšnější o 1,5 bodu (12,5 %) oproti chlapcům z výzkumné skupiny SGAČR (hvězdička). Minimální a maximální bodové rozpětí mezi skupinami je vyrovnané. Za povšimnutí stojí výsledky ve skupině SDP (hvězdička), kdy dívky získaly nejvíce 11 bodů z celkového počtu 12 bodů, kdežto chlapci 10 bodů, i když byli v explicitním skóru porozumění úspěšnější.

Zcela shodného výsledku v případě implicitního skóru porozumění čtenému dosáhli dívky a chlapci z výzkumné skupiny SDP (hvězdička) se ziskem 6,7 bodů (47,8 % úspěšnost). Ve skupině SGAČR (králík) byl rozdíl mezi dívkami a chlapci minimální, kdy lepšího výsledku dosáhly dívky o pouhých 0,2 bodu (1,4 %). Ve výzkumech SDP (hvězdička) a SGAČR (králík) se mezi sebou lišily dívky o 0,4 bodu (2,8 %) a chlapci o 0,6 bodu (4,2 %) ve prospěch respondentů z výzkumné skupiny SDP (hvězdička). Zajímavé je, že dívky a chlapci z výzkumu SGAČR (králík) dosáhli maximálního počtu 12 bodů, zatímco skupina SDP (hvězdička) 9 bodů, i když byla celkově v implicitním skóru úspěšnější.

Tabulka 9 Rychlost čtení

	Skupina	Průměr	SO	Rozpětí	Mann-Whitney U		
					U	Z	Sig. (2-tailed)
Celkový čas čtení	SDP	139,7	56,0	75-320	751	3,028	0,002
	SGAČR	105,6	33,1	57-205			
Celkový počet chyb	SDP	4,2	3,2	0-15	842	2,433	0,015
	SGAČR	2,7	2,4	0-10			
Celkem přečtených slov	SDP	155,9	3,3	145-163	534,5	4,631	0,000
	SGAČR	153,3	2,4	149-159			
Čtení slov v 1. minutě	SDP	81,5	29,4	25-136	878	3,060	0,002
	SGAČR	95,2	25,8	46-156			
Počet chyb v 1. minutě	SDP	2,1	1,6	0-7	1050	2,154	0,031
	SGAČR	1,8	1,5	0-5			
Čtení slov v 2. minutě	SDP	58,1	14,9	24-85	1067	0,943	0,346
	SGAČR	53,6	19,8	0-87			
Počet chyb v 2. minutě	SDP	1,2	1,2	0-6	859	0,803	0,422
	SGAČR	0,8	1,4	0-6			
Čtení slov v 3. minutě	SDP	15,4	19,8	0-55	896	2,49	0,013
	SGAČR	6,9	15,5	0-58			
Počet chyb v 3. minutě	SDP	0,6	1,3	0-5	1002	1,98	0,048
	SGAČR	0,2	0,5	0-2			

V tabulce 9 je sledována rychlosti čtení vyjadřující počet správně přečtených slov za danou časovou jednotku. Uvedená data jsou porovnávána mezi žáky čtvrtých ročníků účastnících se výzkumu k diplomové práci (dále SDP) a výzkumného projektu GAČR (dále SGAČR). Výzkumné skupině SDP byl předložen text O neposedné hvězdičce s celkovým počtem 163 slov a skupina SGAČR měla k dispozici text Krmení králíků o 159 slovech.

Z dat uvedených v tabulce 9 vyplývá, že respondenti z výzkumné skupiny SGAČR (králík) dopadli z hlediska rychlosti čtení a chybovosti lépe, než skupina SDP (hvězdička). Statisticky významných rozdílů mezi výzkumnou skupinou SDP (hvězdička) a SGAČR (králík) bylo dosaženo ve všech sledovaných oblastech, kromě počtu přečtených slov ve druhé minutě a počtu chyb v téže minutě ($p_1 = 0,346$; $p_2 = 0,422$).

Výzkumná skupina SGAČR přečetla text Krmení králíků v průměrném čase 105,6 vteřin (rozmezí 57-205 vteřin), zatímco skupina SDP potřebovala k přečtení textu O neposedné hvězdičce 139,7 vteřin (rozmezí 75-320 vteřin), což je o celých 34,1 vteřin více (rozdíl v dolní hranici přečtených slov 18 vteřin a v horní hranici 112 vteřin). Z hlediska průměrného počtu přečtených slov v časovém rozpětí tří minut, je mezi skupinami rozdíl pouhých 1,4 slov,

neboť skupina SGAČR (králík) přečetla průměrně 153,3 slov z celkových 159 slov a skupina SDP (hvězdička) přečetla 155,9 z celkového počtu 163 slov. Chybovost ve skupině SDP je celkově vyšší a to o 1,5 chyby.

Respondenti ze skupiny SGAČR (králík) přečetli průměrně 95,2 slov za minutu, což je o 13,7 slov více než skupina SDP (hvězdička). Skupina SDP (hvězdička) četla text v jedné minutě s průměrnou chybovostí 2,1 chyby, zatímco skupina SGAČR (králík) s průměrným počtem chyb 1,8. Rozdíl z hlediska přečtených slov i chyb ve druhé minutě je mezi skupinami menší, jelikož žáci z výzkumné skupiny SGAČR (králík) přečetli průměrně 53,6 slov (rozpětí přečtených slov se pohybuje od 0-87 slov) s chybovostí 0,8, kdežto skupina SDP (hvězdička) přečetla průměrně 58,1 slov (rozpětí 24 – 85 slov) s počtem chyb 1,2. Ve třetí minutě je rozdíl mezi výzkumnými skupinami SDP (hvězdička) a SGAČR (králík) opět výraznější. Žáci ze skupiny SGAČR (králík) přečetli průměrně ve třetí minutě 6,9 slov (rozpětí 0-58 slov) s chybovostí 0,2 a žáci ze skupiny SDP (hvězdička) přečetli průměrně 15,4 slov (rozpětí 0-55 slov) s průměrným výskytem chyb 0,6.

Pouze na základě analyzovaných dat z tabulky 9 bychom mohli vyslovit předpoklad, že žáci z výzkumného šetření SDP (hvězdička), mají horší úroveň čtenářských návyků než žáci z výzkumného projektu SGAČR (králík), neboť četli pomaleji a s větší chybovostí. Při interpretaci dat však musíme vzít ohled na skutečnost, že obě výzkumné skupiny četli nahlas jiný text. Horší výsledek respondentů z výzkumné studie k diplomové práci, kteří četli text O neposedné hvězdičce, může být zapříčiněn náročnějším textem, než menšími schopnostmi samotných čtenářů. Tento předpoklad potvrzuje i zjištění z předchozí části práce z tabulek 2a-5b, kdy se potvrdilo, že základní čtenářské dovednosti jsou mezi porovnávanými skupinami SDP a SGAČR vyrovnané. Můžeme se tedy domnívat, že text O neposedné hvězdičce je těžším textem, než test Krmení králíků, protože skupina SDP (hvězdička) uspěla hůře než skupina SGAČR (králík), i když úroveň základních čtenářských dovedností je mezi skupinami srovnatelná.

Tabulka 10 Způsob čtení³

	Skupina	N	% zastoupení	Pearson Chi-Square Tests	
				Value	Sig. (2-tailed)
Nejisté slabikování	SDP	7	17,5	8,0	0,005
	SGAČR	1	1,7		
Plynulé slabikování	SDP	5	12,5	0,66	0,415
	SGAČR	11	18,6		
Nejisté čtení slov	SDP	17	42,5	13,97	0,000
	SGAČR	6	10,2		
Plynulé čtení slov	SDP	30	75,0	0,36	0,550
	SGAČR	41	69,5		
Obtíže ve víceslabičných slovech	SDP	17	42,5	10,58	0,001
	SGAČR	8	13,6		
Obtíže v souhláskových shlucích	SDP	7	17,5	0,29	0,592
	SGAČR	8	13,6		
Dvojitě čtení	SDP	9	22,5	14,60	0,000
	SGAČR	0	0		
Zlepšení v čase	SDP	9	22,5	11,36	0,001
	SGAČR	1	1,7		
Zhoršení v čase	SDP	8	20,0	5,37	0,020
	SGAČR	3	5,1		
Snaha o intonaci	SDP	16	40,0	10,70	0,001
	SGAČR	43	72,9		

Hlasité čtení s porozuměním lze také porovnat z hlediska způsobů četby. Z tabulky 10 je patrné, že úroveň čtenářských návyků ve výzkumné skupině k diplomové práci (dále SDP, hvězdička) a výzkumnému projektu GAČR (dále SGAČR, králík) je odpovídající čtvrté třídě. Více jak polovina žáků (75 %) z výzkumné skupiny SDP (hvězdička) a SGAČR, králík (69,5 %) čte plynule a u 40 % žáků ze skupiny SDP (hvězdička) a 72,9 % žáků ze skupiny SGAČR (králík) je patrná snaha o intonaci. Pomocí plynulého slabikování čte zhruba třetina čtenářů z výzkumu SDP, hvězdička (12,5 %) a skupiny SGAČR, králík (18,6 %).

Statisticky významných rozdílů mezi výzkumnými skupinami SDP (hvězdička) a SGAČR (králík) bylo dosaženo ve způsobu četby z hlediska nejistého slabikování, nejistého čtení slov, obtížích ve víceslabičných slovech, dvojitě čtení, zlepšení a zhoršení v čase a snaze o intonaci. V těchto uvedených

³ **Legenda k tabulce 10**

SDP = výzkumná skupina testovaná v rámci diplomové práce,

SGAČR = výzkumná skupina z projektu GAČR,

N = počet respondentů, value = testové kritérium, Sig (2-tailed) statistická významnost (signifikance), která by neměla přesáhnout standardní p-hodnotu 0,05

způsobech četby byli úspěšnější čtenáři z výzkumné skupiny SGAČR (králík), kromě faktoru zlepšení v čase, kde dosáhli lepších výsledků žáci ze skupiny SDP (hvězdička).

Analýza dat z tabulky 10 naznačuje, že žáci z obou sledovaných skupin podali čtenářský výkon odpovídající čtvrté třídě z hlediska plynulosti čtení, spojitého slabikování i intonace. V ostatních sledovaných proměnných měli žáci z výzkumné skupiny SDP (hvězdička) horší úroveň četby oproti vrstevníkům z výzkumného projektu SGAČR (králík). Toto zjištění potvrzuje předpoklad, že je text O neposedné hvězdičky o něco těžším textem než Krmení králíků. Skupina SDP (hvězdička) a SGAČR (králík) mají vyrovnané základní čtenářské dovednosti a přesto SDP (hvězdička) četla pomaleji a s větší chybovostí než skupina SGAČR (králík).

8.2 Poslech s porozuměním

Další část analýzy dat se věnuje srovnáváním výsledků testu naslouchání s porozuměním mezi výzkumným projektem k diplomové práci a projektem GAČR. Výsledky testu Krmení králíků, který byl použit u respondentů účastnících se výzkumného šetření k diplomové práce a testu O neposedné hvězdičky užitým ve výzkumném projektu GAČR, byly zpracovány Mann-Whitneyovým testem, jelikož data nemají normální rozdělení (viz příloha 4).

Tabulka 11a Poslech s porozuměním⁴

Skór	Skupina	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	Mann-Whitney U		
						U	Z	Sig. (2-tailed)
Celkový	SDP	14,3	2,8	71,5	9-20	655,5	2,71	0,007
	SGAČR	11,8	3,4	57,3	4-17			
Explicitní	SDP	7,2	2,0	62,5	3-12	732,0	3,75	0,000
	SGAČR	5,7	1,9	47,5	2-10			
Implicitní	SDP	7,1	1,5	71,0	4-10	760,5	3,23	0,001
	SGAČR	5,8	2,2	58,0	1-10			

⁴ **Legenda k tabulkám 11a – 11b**

SDP = výzkum k diplomové práci, SGAČR = výzkumný projekt GAČR, průměr = aritmetický průměr, SO = směrodatná odchylka, rozpětí = minimální a maximální hodnota, U = Mann-Whitney test, Z = testové kritérium, Sig (2-tailed) = statistická významnost (signifikance), která by neměla přesáhnout standardní p-hodnotu 0,05

Jak ukazuje tabulka 11a, úroveň poslechu s porozuměním je zjišťována stejným způsobem jako hlasité čtení s porozuměním (viz tabulka 8a), tedy pomocí tří skóre porozumění. Jedná se o celkový skóre odpovídající bodovému součtu jednotlivých odpovědí, explicitní skóre týkající se doslovného porozumění a implicitní skóre zaměřující se na vysuzování odpovědí, které nejsou v textu explicitně uvedeny. Srovnávání byli mezi sebou žáci ze 4. ročníků, kteří byli zapojeni do výzkumného šetření k diplomové práci (dále SDP) a výzkumného projektu GAČR (dále SGAČR). Skupina SDP naslouchala textu Krmení králíků, zatímco skupina SGAČR poslouchala text O neposedné hvězdičce. Stejně jako v případě hlasitého čtení s porozuměním připojuji k příslušné výzkumné skupině i typ naslouchaného textu.

Mezi výzkumnou skupinou SDP (králík) a SGAČR (hvězdička) byly zjištěny statisticky významné rozdíly ve všech skórech porozumění ($p_1 = 0,007$; $p_2 = 0,000$; $p_3 = 0,001$), kdy úspěšnější byli respondenti ze skupiny SDP (králík). V celkovém skóru získala skupina SDP (králík) průměrně 14,3 bodů (úspěšnost 71,5 %) z celkových 20, což je o 2,5 bodů (14,2 %) více než skupina SGAČR (hvězdička). V explicitním porozumění získala skupina SDP (králík) o 1,5 bodu (15,0 %) a v implicitním porozumění o 1,3 bodu (13,0 %) více oproti výzkumné skupině SGAČR (hvězdička). Pokud se podíváme na jednotlivé skóre porozumění v rámci skupiny SDP (králík) a SGAČR (hvězdička), zjistíme, že skupina SDP (králík) byla úspěšnější ve skóru explicitního porozumění o 8,5 % oproti implicitnímu poslechovému porozumění, zatímco skupina SGAČR (hvězdička) dosáhla lepších výsledků v implicitním skóru porozumění o 10,5 % než v explicitním skóru.

Bodové rozložení minimálního a maximálního zisku v rámci jednotlivých skóre, není příliš překvapivé. Skupina SDP (králík) dosáhla vždy vyššího počtu bodů s výjimkou implicitního skóre porozumění, kdy skupina SDP (králík) a SGAČR (hvězdička) dosáhly stejné hranice maximálního počtu bodů.

Tabulka 11b Poslech s porozuměním z hlediska vlivu pohlaví

Skór	Skupina	Pohlaví	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	Mann-Whitney U		
							U	Z	Sig. (2-tailed)
Celkový	SDP	Dívky	14,6	3,2	73,0	9-20	157,5	1,04	0,242
		chlapci	13,8	2,3	69,0	11-20			
	SGAČR	Dívky	10,9	3,6	54,5	4-17	349,0	0,13	0,119
		chlapci	12,1	3,0	60,5	6-17			
Explicitní	SDP	Dívky	7,4	2,0	61,7	3-11	161,5	0,94	0,342
		chlapci	6,9	2,0	57,5	4-12			
	SGAČR	Dívky	5,4	2,0	45,0	2-10	363,5	1,09	0,273
		chlapci	5,9	1,8	49,2	2-9			
Implicitní	SDP	Dívky	7,3	1,6	73,0	4-9	163,5	0,89	0,386
		chlapci	6,8	1,2	68,0	5-10			
	SGAČR	Dívky	5,4	2,3	54,0	1-10	343	1,41	0,158
		chlapci	6,2	2	62,0	1-9			

Porozumění naslouchanému textu bylo dále podrobněji zkoumáno podle vlivu pohlaví respondentů na výsledky jednotlivých skóre porozumění. Jak potvrzuje tabulka 11a, ve všech sledovaných skórech porozumění dosáhli žáci 4. ročníků, jež byli zapojeni do výzkumné studie k diplomové práci (dále SDP, králík) lepších výsledků než žáci účastníci se výzkumného projektu GAČR (dále SGAČR, hvězdička). Tabulka 11b, na rozdíl od předchozí tabulky, však nepotvrzuje statisticky významný rozdíl v celkovém, explicitním a implicitním skóru poslechového porozumění mezi dívkami a chlapci z výzkumné studie SDP (králík) ani studie SGAČR (hvězdička).

Z porovnávaných výzkumných skupin SDP (králík) a SGAČR (hvězdička) byly ve všech sledovaných skórech porozumění nejúspěšnější dívky z výzkumného šetření SDP (králík). Dívky a chlapci ze skupiny SDP (králík) se v celkovém skóru lišili o 0,8 bodu (4 %), v explicitním a implicitním skóru o 0,5 bodu (4,2 %). Naopak ve skupině SGAČR (hvězdička) byli ve všech skórech porozumění úspěšnější chlapci. V celkovém skóru byli lepší chlapci ze skupiny SGAČR (hvězdička) v celkovém skóre o 1,2 bodu (6,0 %), explicitním skóru o 0,5 bodu (4,2 %) a v implicitním skóru porozumění o 0,8 bodu (8 %).

Dívky ze skupiny SDP (králík) a SGAČR (hvězdička) se mezi sebou lišily v celkovém skóru o 3,7 bodu (18,5 %), v explicitním skóru o 2 body (16,7 %) a v implicitním skóru o 1,9 bodu (11,0 %) ve prospěch dívek z prvního

výzkumného šetření. Rozdíl mezi chlapci z obou skupin byl mnohem těsnější. V celkovém skóru se chlapci lišili o 1,7 bodu (8,5 %), v explicitním skóru o 1 bod (8,3 %) a v případě implicitního skóru o 0,6 bodu (6 %) ve prospěch výzkumné skupiny SDP (králík).

Z hlediska bodového rozpětí jsou zajímavé výsledky zejména explicitního a implicitního skóru porozumění. V explicitním i implicitním skóru porozumění získali chlapci ze skupiny SDP (králík) vždy o bod více v horním i dolním bodovém pásmu než dívky z téže skupiny, i když právě dívky byly celkově úspěšnější v obou skórech. Obdobně je tomu ve výzkumné skupině SGAČR (hvězdička), kdy z pohledu zisku bodů byly v explicitním i implicitním skóru porozumění vždy o bod úspěšnější dívky, i když celkově ve skupině SGAČR (hvězdička) dopadli lépe chlapci.

SHRNUTÍ DAT A DISKUZE

Následující část se zaměřuje na zhodnocení výzkumných hypotéz H1-H3 spolu se shrnutím dílčích závěrů práce, které jsou diskutovány s literaturou.

Praktická část nejprve ověřovala platnost výzkumného předpokladu, že je mezi sledovanými výzkumnými skupinami shodná úroveň základních čtenářských dovedností. Analýza výsledků testu rychlého čtení, čtení pseudoslov a čtení s porozuměním z Baterie diagnostických testů od Caravolasové a Volína (2005) uvedených v tabulkách 2a-5b, potvrzují tento předpoklad. Výkony mezi respondenty z výzkumného šetření k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR byly vyrovnané. Hranice statistické významnosti byla překročena jen v testu čtení s porozuměním a to v jeho druhém skóru, odrážející přesněji index porozumění čtenému než první skór, který se zaměřuje spíše na celkový index čtenářských dovedností. Ve zbylých testech mapujících čtenářské dovednosti žáků nebyla naplněna statistická významnost mezi respondenty z obou výzkumných studií ani z hlediska pohlaví.

Pokud se podíváme na jednotlivé výsledky hlasitého čtení s porozuměním a poslechu s porozuměním mezi žáky 4. ročníků z výzkumného projektu GAČR a výzkumného šetření k diplomové práci (tabulky 8a-11b), dospějeme k závěru, že hypotéza H1⁵ byla naplněna. Ukázalo se totiž, že v obou dvou zkouškách porozumění čtenému byly zaznamenány statisticky významné rozdíly mezi srovnávanými výzkumy. Respondenti z výzkumu k diplomové práci dosáhli lepších výsledků ve zkoušce porozumění hlasitému čtení i poslechu s porozuměním oproti vrstevníkům z výzkumného projektu GAČR. Jako výhodnější modalita pro porozumění textu se ukázalo být v případě výzkumného šetření k diplomové práci naslouchání s úspěšností v celkovém skóru 71,5 % (text Krmení králíků) oproti hlasitému čtení (text O neposedné hvězdičce), kde se úspěšnost v celkovém skóru pohybovala okolo 64,5 %. Respondenti z výzkumného projektu GAČR skórovali přesně obráceně, kdy lepších výsledků dosáhli v metodě hlasitého čtení (text Krmení králíků) s porozuměním

⁵ **Hypotéza H1:** Na hladině významnosti 5 % předpokládám, že se výsledky mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR budou statisticky významně lišit v testech hlasitého čtení a poslechu s porozuměním.

s úspěšností v celkovém skóru 59,0 % a v poslechu (text O neposedné hvězdičce) 57,3 %. Z hlediska zbylých skóre porozumění, explicitního a implicitního, dosáhli lepších výsledků rovněž žáci 4. ročníků z výzkumného šetření k diplomové práci. Na základě výsledků však nelze jednoznačně určit, který typ porozumění je pro žáky snazší nebo naopak obtížnější. V případě poslechu s porozuměním se ukázal jako obtížnější skóre implicitního porozumění pro obě dvě výzkumné skupiny, avšak v případě hlasitého čtení s porozuměním bylo naopak v obou sledovaných výzkumech obtížnější explicitní porozumění.

Na základě výše uvedených zjištění bychom mohli jednoduše konstatovat, že uskutečněné šetření k diplomové práci potvrzuje závěry z mezinárodních studií, které opakovaně prokazují vyšší úspěšnost poslechového porozumění oproti hlasitému čtení s porozuměním u žáků mladšího školního věku (např. Diakidoy 2014, atd.). Při interpretaci dat je však nutné zvažovat, zda dosažené rozdíly mezi modalitami porozumění čtenému nemohou být dány odlišnou náročností zvolených textů. Respondenti z výzkumného projektu GAČR četli text Krmení králíků a naslouchali příběhu O neposedné hvězdičce, zatímco žáci z výzkumného šetření k diplomové práci četli nahlas naopak text O neposedné hvězdičce a poslouchali namluvený příběh Krmení králíků. Bez ohledu na modalitu porozumění dosáhly obě dvě zkoumané skupiny lepších výsledků v porozumění textu Krmení králíků.

Za povšimnutí stojí, že respondenti k diplomové práci měli z hlediska rychlosti čtení, chybovosti i způsobu čtení větší problémy s textem O neposedné hvězdičce, ale dosáhli přitom lepších výsledků v porozumění čtenému, než druhá skupina, jež četla text Krmení králíků. Toto zjištění dokresluje výsledky testu čtení s porozuměním od Caravolasové a Volína (2005), které ukazují statisticky významně lepší úroveň čtenářského porozumění žáků z výzkumného šetření k diplomové práci než žáků z výzkumného projektu GAČR. Na základě této skutečnosti můžeme obecně říci, že žáci účastníci se výzkumného šetření k diplomové práci postupovali pomaleji s méně chybami v testech zaměřených na porozumění, zatímco respondenti z výzkumného projektu GAČR postupovali rychleji, ale zato s větší chybovostí.

Při interpretaci dat je také důležité se zamyslet nad skutečností, proč dosáhli žáci z výzkumného šetření k diplomové práci horších výsledků v rychlosti čtení, výskytu chyb i způsobu čtení textu O neposedné hvězdičce oproti vrstevníkům z výzkumného projektu GAČR, kteří nahlas četli text Krmení králíků. Obě dvě skupiny měly přitom srovnatelnou úroveň základních čtenářských dovedností. Tento rozpor lze nejpravděpodobněji vysvětlit právě odlišnou obtížností předložených textů. Text O neposedné hvězdičce se jeví jako text složitější, i když z koncepčního hlediska je snadněji uchopitelný než text Krmení králíků, jelikož je laděný do pohádkového příběhu, kdežto text Krmení králíků je spíše vyprávěním. Text O neposedné hvězdičce obsahuje oproti druhému textu více delších slov a méně frekventovaných slov s těžší hláskovou strukturou (například slovo soprán, lumpačit, úskalí aj.). V textu O neposedné hvězdičce se také vyskytovalo více přímé řeči, která nebyla v textu vždy přesně vymezena, neboť v několika případech nebyla označena dolními uvozovkami, ale jen horními, což mohlo pro čtenáře být matoucí jak z hlediska techniky čtení, tak i z hlediska porozumění. Text také obsahoval delší věty, které se při poslechu hůře pamatují, což se mohlo odrazit i v obtížích při jeho porozumění. Na druhé straně odpovědi týkající se textu Krmení králíků se dají snadněji odhadnout i bez čtení oproti textu O neposedné hvězdičce.

Předložená data naznačují, že zatímco u těžšího textu O neposedné hvězdičce je lepší porozumění při hlasitém čtení, pro lehčí text Krmení králíků u žáků 4. ročníků naopak platí, že lepších výsledků dosahují při poslechu.

Analyzovaná data dále potvrzují hypotézu H2⁶ a H3⁷, neboť nebyl potvrzen statisticky významný rozdíl mezi zkouškami porozumění čtenému ani u jednoho ze sledovaných výzkumů ani v jednom ze sledovaných skóre porozumění z hlediska pohlaví respondentů. Nález koresponduje s řadou výzkumů, které rozdíl mezi dívkami a chlapci ve čtenářské gramotnosti nepotvrzují

⁶**Hypotéza H2:** Na hladině významnosti 5% předpokládám, že se výsledky hlasitého čtení s porozuměním nebudou statisticky významně lišit mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR z hlediska pohlaví.

⁷**Hypotéza H3:** Na hladině významnosti 5% předpokládám, že se výsledky poslechu s porozuměním nebudou statisticky významně lišit mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k diplomové práci a výzkumného projektu GAČR z hlediska pohlaví.

(např. Bouchama, Poulin, & Ruel, 2014; Diakidoy, 2014; Leth & Anttila, 2003 atd.). Opačné stanovisko zastávají výzkumy zaměřené na čtenářskou gramotnost (PISA, PIRLS), ve kterých bývá již řadu let připisována lepší čtenářská gramotnost dívkám, což bývá vysvětlováno jako vliv pracovních charakteristik dívek, větší oblibě četby a s tím související větší čtenářské zkušenosti.

ZÁVĚR

Předložená diplomová práce si klade za cíl zmapovat úroveň porozumění textu u žáků čtvrtých ročníků ZŠ. V práci je brán zvláštní zřetel na koncepci hlasitého čtení a poslechu s porozuměním včetně jejich provázanosti, rozdílnosti a vlivu na porozumění čteného textu. Práce reaguje na závěry výzkumné studie realizované na našem území v letech 2013-2015 GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika u žáků druhých až čtvrtých tříd ZŠ. Závěry z vlastního výzkumného šetření byly porovnávány a diskutovány s tímto výzkumným projektem.

V první části práce je pozornost soustředěná na teoretické koncepty a východiska jako je čtenářská gramotnost, porozumění čtenému, vymezení hlasitého čtení s porozuměním a poslechu s porozuměním, nebo také diagnostika čtení vztažená k používaným testům v mezinárodních i tuzemských studiích.

Druhá část práce přináší analýzu dat vlastního výzkumného šetření, která jsou diskutována s výzkumným projektem GAČR Porozumění čtenému. Výsledky byly zpracovány kvantitativní metodologií a byly mezi sebou porovnány z hlediska výkonů v jednotlivých testech, z hlediska pohlaví a také na základě rozdílů mezi jednotlivými hrubými skóry porozumění – celkový, explicitní a implicitní.

V původním výzkumném projektu GAČR se ukázal poslech s porozuměním jako mnohem náročnější forma porozumění oproti hlasitému čtení s porozuměním. Současné výzkumné šetření dospělo v souladu s početnými mezinárodními studiemi k závěru, že je pro žáky čtvrtých ročníků ZŠ efektivnější z hlediska porozumění naslouchání textu. Odlišné závěry výzkumného projektu GAČR Porozumění čtenému a současného výzkumu mohou být dány z důvodu odlišné obtížnosti předložených textů porozumění. Text O neposedné hvězdičce se jeví jako obtížnější text oproti textu krmení králíků. Pozoruhodné je také skórování žáků v těchto textech, jelikož v případě obtížnějšího textu dosahovali žáci 4. ročníků ZŠ lepších výsledků při hlasitém čtení, zatímco v případě lehčího textu, skórovali žáci lépe v poslechovém porozumění. Můžeme se dále zamýšlet nad tím, zda dosažené výsledky neodráží typické složení vorku, zda nejsou závislé na didaktických přístupech učitele a celkové úrovni rozvoje čtenářských

dovedností, ke kterým daná třída dospěla, nebo zda nejsou rozdíly dány individuálními charakteristikami žáků.

Náměty pro budoucí výzkumy

Námětem pro navazující výzkum, který by prohloubil porozumění danému jevu, by mohlo být provedení položkové analýzy textů *Krmení králíků* a *O neposedné hvězdičce*, která by mohla upozornit na případné problémy v některých položkách, u kterých je kupříkladu nerovnoměrně rozloženo bodové hodnocení, či zda jsou některé položky příliš těžké nebo naopak příliš lehké.

Porozumění čtenému je komplexní proces, do kterého vstupuje celá řada faktorů, jež ovlivňují proces rozvoje čtenářských dovedností a mají vliv na jeho osvojování. Z hlediska vývoje čtenářských schopností a rozvoje čtenářského porozumění by bylo tedy rovněž zajímavé zpracovat data, která sledují jednotlivé posuny žáků na začátku a na konci školního roku.

Věřím, že provedená výzkumná studie přispěje k prohloubení zájmu o porozumění čtenému z hlediska hlasitého čtení a poslechu s porozuměním a třeba i dopomůže k ověření účinnosti nových metod zjišťujících porozumění čtenému textu směrem ke standardizaci, čímž by došlo k vítanému obohacení pedagogicko-psychologických diagnostických nástrojů.

LITERATURA

- **Aarnoutse, C. A. J., van de Bos, K. P., & Brand-Gruwel, S.** (1998). Effects of listening comprehension training on listening and reading. *The Journal of Special Education*, 32(2), 115-126.
- **Adlof, S. M., Catts, H. W., & Littla, T. D.** (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and writing*, 19(9), 933-958.
- **Anderson, R. C.** (1994). Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory. In R. B. Rudell, M. R. Rudell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (s. 469-482). Newark, DE, US: International Reading Association.
- **Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S.** (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29(1), 137-164.
- **Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J.** (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886.
- **Bouchamma, Y., Poulin, V., & Ruel, C.** (2014). Impact of reading strategy use on girl's and boy's achievement. *Reading Psychology*, 35(4), 312-331.
- **Buck, G.** (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: University Press.
- **Cain, K., & Oakhill, J.** (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *The British Psychological Society*. 76(4), 697-708.
- **Caravolas, M., & Volín, J.** (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: IPPP ČR.
- **Caravolas, M., Volín, J., & Hulme, C.** (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: evidence from Czech and English children. *Journal of experimental child psychology*, 92(2), 107-139.
- **Carlisle, J. F., & Felbinger, L.** (1991). Profiles of listening and reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 84(6), 345-354.
- **Cutting, L. E., & Scarborough, H. S.** (2006). Prediction of reading comprehension: relative contributions of word recoding, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277-299.

- **Diakidoy, I. N, Stylianou, P., Karefillidou, & Ch., Papageorgiou, P.** (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55-80.
- **Diakidoy, I. N.** (2014). The effects of familiarization with oral expository text on listening and reading comprehension levels. *Reading Psychology*, 35(7), 622-643.
- **Doležalová, J.** (2005). *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vtazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- **Federičová, M., & Münich, D.** (2014). Rozdíly v matematické a čtenářské gramotnosti chlapců a dívek a raná selekce: trendy v obou zemích po rozdělení Československa. *Orbis Scholae*, 8(1), 27-45.
- **Gavora, P., & Zápotočná, O.** (2003). *Gramotnosť – vývoj a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- **Gough, P. B., & Tunmer, W. E.** (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- **Gschwend, R.** (2014). Listening comprehension: Aspects, goals and skills. In *Konzeption des Mündlichen*, (s. 141-158). Bern, Switzerland: hep-Verlag.
- **Hale, A. D., Skinner, Ch. H., Winn, B. D., Oliver, R., Allin, J. D., & Molloy, Ch. C. M.** (2005). An Investigation of listening and listening-while-reading accommodations on reading comprehension levels and rates in students with emotional disorders. *Psychology in the Schools*, 42(1), 39-51.
- **Helus, Z.** (2012). Reflexe nad problémy gramotnosti. *Pedagogika*, 62(1-2), 205-210.
- **Hulme, Ch., Caravolas, M., Málková, G., & Brigstocke, S.** (2005). Phoneme isolation ability is not simply a consequence of letter-sound knowledge. *Cognition* 97(1), B1-B11.
- **Choděra, R.** (2006). *Didaktika cizích jazyků – úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- **Israel, S. E., & Duffy, G. G.** (2009). *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge.
- **Kamhi, A. G.** (1997). Three perspectives on comprehension: implications of assessing and treating comprehension problems. *Topics in Language Disorders*, 17(3), 62-74.
- **Kintsch, E.** (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and Instruction*, 7(3), 161-195.
- **Kramplová, I., & Potužníková, E.** (2005). *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV.
- **Kučerová-Husníková, & P., Gjuríčová, Š.** (1977). *Příručka: Barevné progresivní matice J. C. Ravena*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

- **Kucharská, A.** (2015). Porozumění textům žáků 4. ročníků. *Orbis Scholae*, 9(3), 69-86.
- **Kucharská, A., Seidlová Málková, G., Sotáková, H., Špačková, K., Presslerová, P., & Richterová, E.** (2014). *Porozumění čtenému I.: Typický vývoj porozumění čtenému – východiska, témata a zdroje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- **Lehto, J. E., & Anttila, M.** (2003). Listening comprehension in primary level grades two, four and six. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 133 – 143.
- **Matějček, Z.** (1987). *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- **Najvarová, V.** (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 49-65.
- **Perfetti, Ch. A., Landi, N., & Oakhill, J.** (2004). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling, & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A handbook* (s. 227-247). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- **Říčan, P., & Krejčířová, D.** (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- **Seidlová Málková, G.** (2015). *Vývojový vztah fonematického povědomí a znalosti písmen*. Praha: Togga.
- **Seidlová Málková, G., & Caravolas, M.** (2013). *Baterie testů fonologických schopností (pro děti předškolního a raného školního věku)*. Praha: NÚV.
- **Seidlová Málková, G., & Kucharská, A.** (2015) Porozumění čtenému a jeho prekurzory, dílčí studie. In A. Kucharská (Eds.), *Porozumění čtenému III. – Typický vývoj porozumění čtenému – metodologie, výsledky a interpretace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- **Seymour, P. H. K.** (2007). Early reading development in European orthographies. In M. J. Snowling, & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of reading: A handbook* (s. 296-315). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- **Seymour, P. H. K., Mikko, A., & Erskine, J. A.** (2003). Foundation literacy acquisition. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.
- **Stanovich, K. E.** (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- **Sticht, T. G., Beck, L. J., Hauke, R. N., Kleinman, G. M., & James, J. H.** (1974). *Auditing and reading: A developmental model*. Oxford: Hummro.

- **Straková, J.** (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: ÚIV.
- **Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M.** (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- **Swalm, J. E.** (1972). A comparison of oral reading, silent reading and listening comprehension. *Education*, 92(4), 111-115.
- **Špačková, K., & Kucharská, A.** (2016). Rizikové čtenáři v kontextu jednoduchého modelu čtení. In K. Špačková (Eds.) *Porozumění čtenému IV. – Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží* (s. 105-125). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- **Švrčková, M., & Šimik, O.** (2012). Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku základní školy. *Pedagogika*, 1-2, 53-64.
- **Toman, J.** (1991). *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I.: Výcvik čtení, rozvoj kultury mluvené řeči a vyjadřování žáků na 1. stupni základní školy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích.
- **Van Dijk, T. A., & Kintsch, W.** (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- **Vráblíková, P.** (2009). Výuka dovednosti poslech s porozuměním při studiu cizích jazyků. *Vojenské rozhledy*, 3(1), 90-100.
- **Wolfgramm, Ch., Suter, N., & Göksel, E.** (2016). Examining the role of concentration, vocabulary and self-concept. *International Journal of Listening*, 30 (1/2), 25-46.
- **Zachová, A.** (2013). *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková.

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam Obrázků

Obrázek 1 Čtenářská úroveň podle dekodování a porozumění jazyku	17
---	----

Seznam Grafů

Graf 3 Rozložení výzkumného vzorku podle pohlaví respondentů	39
Graf 4 Rozložení výzkumného vzorku podle věku respondentů (v měsících)	39

Seznam tabulek

Tabulka 1	Rozložení respondentů podle pohlaví a věku	39
Tabulka 2a	Test rychlého čtení	41
Tabulka 2b	Test rychlého čtení v závislosti na pohlaví	42
Tabulka 3a	Test čtení pseudoslov	43
Tabulka 3b	Test čtení pseudoslov v závislosti na pohlaví	43
Tabulka 4a	Test čtení s porozuměním, skór 1	44
Tabulka 4b	Test čtení s porozuměním, skór 1 v závislosti na pohlaví	45
Tabulka 5a	Test čtení s porozuměním, skór 2	46
Tabulka 5b	Test čtení s porozuměním, skór 2 v závislosti na vlivu pohlaví	46
Tabulka 6	Typy otázek – explicitní skór	52
Tabulka 7	Typy otázek – implicitní skór	53
Tabulka 8a	Hlasité čtení s porozuměním	54
Tabulka 8b	Hlasité čtení s porozuměním v závislosti na pohlaví	56
Tabulka 9	Rychlost čtení	58
Tabulka 10	Způsob čtení	60
Tabulka 11a	Poslech s porozuměním	61
Tabulka 11b	Poslech s porozuměním z hlediska vlivu pohlaví	63